REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

UNIVERSITE EL-HADJ LAKHDAR

BATNA



FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANÇAISE

POLE EST

ANTENNE DE BATNA

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère

Option: Didactique des langues étrangères

Thème

L'interférence comme facteur inhibiteur dans L'apprentissage du FLE : cas des apprenants de la 3ème secondaire Technicum de Merouana

Sous la direction du
Pr MANAA Gaouaou

Présenté par
Melle DEHIMI Souad

Membres du jury

Président : Pr. DAKHIA Abdelouaheb — M.C.U de Biskra
Rapporteur : Pr. MANAA Gaouaou — M.C.U de Batna
Examinateur : Dr. METATHA Med Elkamel — M.C.U de Batna

Année universitaire : 2007/2008

REMERCIEMENTS

J'exprime ma reconnaissance et ma gratitude à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ce travail voie le jour.

En premier lieu, je tiens à remercier le Docteur Gaouaou Manàa, mon Directeur de recherche pour cette intention de m'encadrer et de m'orienter, à travers la qualité de ses conseils qui m'ont permis de s'initier à la recherche scientifique.

Je remercie également le Docteur Samir Abdelhamid pour son énorme responsabilité au sein de l'Ecole Doctorale, qui nous a offert la chance d'accéder à la recherche scientifique, ainsi que pour l'effort qu'il a consenti afin de nous assurer un meilleur encadrement.

Je tiens aussi à remercier le Président et les membres du jury qui ont accepté de participer à cette commission d'examen, afin d'évaluer ce travail.

Sans oublier de remercier tous les enseignants qui nous ont encadrés durant l'année théorique. Comme je remercie énormément tous mes élèves pour leur participation dans ce travail.

Je remercie particulièrement notre Inspecteur de l'éducation et de la formation de l'enseignement secondaire Lamine Sriti pour la qualité de sa formation qui m'a aidée à découvrir de nouvelles connaissances.

Je tiens essentiellement à exprimer ma sincère reconnaissance et mon grand respect au Docteur Tarek Benzeroual pour sa grande aide, sa générosité, et sa disponibilité, qui par ses conseils et son savoir m'a beaucoup aidée à franchir les obstacles, et à accomplir ce modeste travail.

Dédicaces

J'ai l'honneur de dédier ce travail à deux personnes que j'aime tellement: Ma chère Mère et mon cher Père, qui grâce à leurs amours, leur aide et leur soutien j'ai pu surmonter toutes les difficultés tout au long de ce travail. Je vous remercie de tout cœur.

A mes sœurs et mes frères pour leur aide et leur compréhension.

A mes tantes, mes oncles, mes cousines et mes cousins.

A tous mes amis, surtout ceux qui m'ont aidée dans les moments de faiblesse.

A toute la famille DEHIMI.

A tous mes collègues, spécialement ceux travaillant au technicum de Merouana.

A toute personne, qui valorise la communication et la recherche scientifique et qui lira ce travail.

Table des matières

Page

CHAPITRE II

L'interférence lexicale de l'arabe standard

dans la productions écrites des apprenants en FLE

DEUXIEME PARTIE: Cadre expérimental

CHAPITRE I
Analyse et interprétation des productions écrites d'apprenants en FLE

Introduction générale

Introduction générale

Le français langue étrangère, cette langue qui se distingue des autres langues étrangères en Algérie par son statut flou, ne reflèterait pas une image nette et fluide pour tous ceux qui s'occupent de l'étudier, selon les aspects théorique et pratique (théoriciens et praticiens), dont le but est d'améliorer la qualité d'apprentissage chez nos apprenants dans tous les paliers de l'enseignement d'une façon générale, et particulièrement dans celui du secondaire. Ce fait rendrait la mission des enseignants compliquée, ainsi que celle des didacticiens. Surtout avec le développement des moyens de communication, ainsi que les variétés sociolinguistiques et socioculturelles qui influent sur le changement même du statut propre à l'apprenant, en tant que centre d'intérêt, car celui-ci doit assurer son autonomie par ses multiples interventions pour que ses savoirs acquis et/ ou appris soient mobilisés dans la bonne direction, et par l'intermédiaire d'un pôle médiateur intervenant à son tour pour contrôler et diriger l'apprentissage. L'enseignant doit donc installer chez eux les différentes compétences, tout en développant de nouvelles stratégies en tant qu' outils pédagogiques efficaces afin d'atteindre les objectifs visés par les programmes scolaires et les directives pédagogiques, sous la notion de « projet pédagogique ». Ce dernier est basé sur la réalisation d'un produit socialisé en dehors de toute transgression touchant le code de l'écrit du FLE, par l'éloignement des transferts négatifs liés à l'arabe standard (problème d'interférence), ainsi que les confusions entre les règles même de la langue cible (erreurs par analogie). Ce fait affecterait le message écrit par l'apparition des perturbations sémantiques, causant un trouble dans la transmission de ce message. Induisant de ce fait l'empêchement de la communication écrite, car cela ralentirait l'apprentissage du FLE et conduirait l'apprenant en une situation problème.

Face à ce constat, nous déclarons que «l'acte d'écrire » est une opération complexe. Car elle nécessite un effort particulier de la part de l'enseignant et de l'apprenant à cause des contraintes auxquelles ils se trouvent confrontés. Autrement dit, devant les exigences de la nouvelle réforme du système éducatif, qui vise à la réalisation d'un produit social normé en tant que trace écrite marquant le déroulement du processus d'apprentissage, et présenté par l'apprenant comme un certificat lui autorisant le passage à un autre projet pour concrétiser la performance écrite, après avoir mobilisé ses savoirs et savoir-faire sous le contrôle permanent de l'enseignant facilitateur d'accès aux connaissances transversales.

Ce fait nous pousse à nous interroger sur quelques points pratiques, visant à toucher quelques aspects primordiaux, sur lesquels nous nous appuyons à partir d'une plateforme solide sous forme d'objectifs afin d'élaborer une recherche expérimentale corrigeant les hypothèses théoriques qui seront émises plus tard.

- Pourquoi nos apprenants produisent-ils ces écrits médiocres en FLE en un stade avancé de l'apprentissage ?

- Cela serait-il dû à la complexité du FLE, aux influences de la langue de départ ou à l'excès des exigences de l'écrit dictées par la nouvelle réforme appliquée ?

- Comment l'enseignant se comportera-t-il face aux erreurs écrites affectant le système intermédiaire de l'apprenant lors de la trace écrite de l'apprentissage ?

Pour tenter de répondre aux interrogations soulevées au dessus, nous nous attachons à ce que ce travail reflète notre ferme volonté, qui sera projetée sur un terrain fertile, qui est en fait un véritable champ d'investigation, assez riche de données nouvelles nous facilitant la tâche pour clarifier au fil de la recherche une perspective basée essentiellement sur l'envie de trouver des solutions immédiates, ou mêmes latentes. Prenant comme repère les objectifs que nous avons fixés et qui sont inhérents à ceux déjà fixés par le système éducatif dans la réalisation d'un apprentissage réel qui soit adapté aux attentes et aux besoins communicatifs de l'apprenant et de la société.

De ce fait, nous nous soucions dans ce modeste travail de la réalisation d'un produit social qui sera limité aux apprenants scolarisés dans un établissement de la ville de Merouana, dont les objectifs sont classés selon trois niveaux, nous visons en effet.

- Dans un premier temps, à améliorer la qualité de l'écrit de nos apprenants en les incitant à surmonter les obstacles liés aux erreurs d'interférence lexicale. Nous centrons la lumière sur la motivation, à travers la complémentarité des quatre compétences qui se mettent au service de l'écrit, afin de faciliter à l'apprenant la mémorisation des connaissances explicites et la mobilisation des connaissances implicites pour qu'elles soient projetées sous forme d'écrit.

- Dans un second temps, à la réalisation d'un produit social normé, écrit dans le FLE véhiculant un message, tout en se détachant des oppositions sociolinguistiques et socioculturelles pouvant ralentir l'apprentissage.

- Dans un troisième temps, à montrer l'efficacité de la pratique des méthodes pédagogiques adéquates selon des objectifs visés par chaque

activité, travaillant le lexique afin que l'apprenant sache exprimer ses intentions et ses besoins communicatifs, ainsi que l'efficacité de « l'analyse des erreurs», dont le but est de proposer une pédagogie préventive et thérapeutique exacte.

Ces différents niveaux nous motivent à travers l'appui sur des hypothèses que nous émettrons en tant que fil conducteur, en vue d'aboutir à des suggestions, pouvant apporter un remède aux erreurs d'interférences lexicales dans les productions écrites de nos apprenants. Cela s'inscrit suivant deux axes principaux :

- Le premier consisterait aux transferts négatifs de la langue apprise antérieurement (l'arabe standard) ou aux difficultés même de la langue cible (FLE), prenant en considération les écarts linguistique et culturel se manifestant dans une situation bilingue propre à l'apprenant lui-même.

- Le deuxième consisterait à un manque d'outils pédagogiques, Ou que ces derniers ne seraient pas biens investis par l'enseignant, car celui-ci négligerait d'une part la nécessité d'atteindre les objectifs de la refonte du système éducatif, en relation avec les changements des statuts à la fois du FLE, de l'apprenant et de l'enseignant, D'autre part le rôle de la "motivation" par le biais de l'installation d'une compétence écrite qui soit authentique, mais aussi par l'encouragement et le contrôle simultanés de l'erreur afin de faciliter l'accès à la communication verbale et écrite.

Or, et en se référant à ces deux axes de recherche, pour lesquels nous visons à développer une optique de réflexion fixée sur les démarches méthodologiques et habituelles dans toute recherche, qui consistent à en faire un objet muni de deux faces.

Vu la complexité de l'acte d'écrire dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE faisant apparaître les déviations sémantiques et signalant des insuffisances passagers ou même chroniques chez nos apprenants en stade avancé en matière de lexique. Ce fait nous interpelle en tant qu'enseignante en situation interactive permanente avec ces apprenants d'être motivée et poussée à changer cette situation par l'installation des compétences, afin de

répondre aux exigences communicatives dictées par le projet pédagogique en cours. Cela apparaît par le choix:

-D'une part, de l'écrit comme forme délimitant le nombre des erreurs écrites, et ayant des fonctions multiples, dans le sens où il s'installerait tout au long de l'apprentissage par le contrôle des pré-requis de l'apprenant, la certitude dans le déroulement des activités d'apprentissage au moyen de différents types d'évaluation continue. Celle-ci garantit le niveau réel de l'apprentissage.

-D'autre part, du type de texte, comme étant un style de discours aboutissant à la variation des erreurs d'interférences lexicales. Dont le choix se justifie par le fait que ce type serait considéré comme un déclencheur de l'activité de l'écrit, menant l'apprenant à avoir l'intention de pousser les destinataires à agir face à la situation négative. Tout en lançant un appel, en s'appuyant sur les aspects sémantique et lexical du message écrit.

Ce double choix méthodologique était le point de départ qui nous a incité à mieux détailler l'objet d'étude sur lequel nous nous penchons. Celui-ci se compose de deux parties :

-La première partie, désigne l'exposition puis la confrontation par analogie ou par opposition de différentes théories et visions de grands théoriciens, appartenant aux divers domaines scientifiques, tel que la linguistique appliquée, la didactique, la pédagogie, la sociologie, la psychologie,…etc. Celles-ci sont représentées par les grands fondateurs et pionniers ayant brillé à travers la découverte de grandes théories, se mettant au service de l'apprentissage des langues étrangères.

Cette partie se compose de deux chapitres :

Le premier chapitre consiste à jeter un regard sur la réflexion soutenue par le grand linguiste W-F.MACKEY à propos du bilinguisme en tant que phénomène touchant à la fois l'acquisition et l'apprentissage du FLE, tout en précisant l'impact du bilinguisme précoce, fondé par le linguiste G-DALGALIAN dans le développement de l'apprentissage du FLE malgré les spécificités entre l'arabe standard et le FLE, qui sont l'origine des difficultés d'apprentissage. Cela nous pousse à se référer aux grands fondateurs, faisant naître différentes théories d'apprentissage. Prenant comme repère l'approche communicative comme solution à certaines difficultés soutenue par D-GAONAO'H.

Le deuxième chapitre consiste à soulever les difficultés d'apprentissage liées aux erreurs d'interférence lexicale apparaissant dans l'écrit, ainsi que les différentes approches devant être adoptées par l'enseignant. Afin de diminuer leur intensité, nous avons appuyé notre recherche sur l'approche soutenue par S.MOIRAND visant à expliquer l'écrit comme étant un acte social qui dépend d'un besoin communicatif.

Quant à la deuxième partie. Elle consiste à analyser et à interpréter les productions écrites en FLE des apprenants de troisième année secondaire , après les avoir évaluées, afin de connaître la source des interférences, et de délimiter leur degré par le compte et le classement des erreurs dans un premier temps , puis de les décrire en relevant les énoncés déviants et en les comparant avec ceux acceptables pour pouvoir dégager l'origine de la transgression nécessaire à la suggestion des exercices, pouvant entraîner les apprenants à se détacher des erreurs d'interférence lexicale .

Notre tâche devant cette situation problème est de tenter de contrôler le déroulement des activités d'apprentissage, dont le but est de vérifier l'efficacité ou non des méthodes pédagogiques dans la mesure où celles-ci pourraient être le remède à plusieurs difficultés telles que les erreurs d'interférence lexicale persistantes dans les productions écrites des apprenants en stade avancé de l'apprentissage.

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE

CHAPITE I

Bilinguisme et apprentissage du FLE chez des apprenants arabophones

"Celui qui ne connaît pas les langues étrangères
ne connaît rien de sa propre langue."
J-W.Von Goethe

Introduction

Apprendre le FLE en milieu plurilingue ne semblerait pas une tâche aisée ni pour l'apprenant, ni pour l'enseignant qui est censé installer chez ce dernier des compétences et de les vérifier plus tard au moyen de performances à la fin des activités d'apprentissage, dont le but est de voir l'apprenant capable de comprendre à partir de l'oral et de l'écrit et de communiquer à l'oral comme à l'écrit.

Or, chez nos apprenants bilingues, voire plurilingues, l'apprentissage d'une langue étrangère à statut privilégié (FLE) pose des difficultés qui s'opèrent à plusieurs niveaux touchant les quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) dont nous mettrons l'accent sur la dernière, vu la complexité de la tâche de celle-ci, et son importance dans le processus de l'enseignement/ apprentissage du FLE qui paraît remarquable à travers les objectifs généraux et spécifiques visés par le projet pédagogique.

Autrement dit, avoir une compétence à l'écrit et à l'oral nécessiterait de développer de nouvelles méthodes pédagogiques de la part de l'enseignant au cours du processus de l'apprentissage, dans lequel il intervient immédiatement lors de la phase d'apprentissage dite "intermédiaire", tout en se rendant compte de la situation linguistique de ces apprenants, du statut du FLE en Algérie, des variations socioculturelles et sociolinguistiques qui sont dues aux différences des deux langues en contact(l'arabe standard et le FLE), sans oublier les facteurs psycho- affectifs et psychomoteurs propres à l'apprenant lui-même.

I.1-Le bilinguisme

I.1.1. Définition du bilinguisme

Avant même d'aborder les nouvelles définitions et les dimensions actuelles du bilinguisme de nos jours, il s'avère nécessaire, voire obligatoire d'explorer comment était-il dans les anciennes époques ? Etait-il valorisé ou négligé et pour quelles raisons ?

En abordant les différentes définitions de ce concept évolutif, cela nous permettrait de répondre aux questions citées ci-dessus. Le bilinguisme fut traité sous plusieurs visions parfois convergentes, parfois divergentes, pour trouver une solution à certains problèmes de disciplines diverses refusant de l'accepter en tant que phénomène important apte à bouleverser le monde entier, plus tard ces sciences spécialisées telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie et la pédagogie établirent des ponts en voyant le grand progrès qui fut accompagné par l'évolution de la pensée de l'être humain pour atteindre ces objectifs dans différents domaines de la vie.

Parmi plusieurs linguistes qui s'occupèrent d'étudier le bilinguisme dans sa dimension linguistique, William-Francis MACKEY[1] trouve que le bilinguisme est un phénomène qui touche à la fois l'individu, la communauté et la langue elle-même.

Puisque les hommes avaient besoin de se parler par le biais de la langue (considérée comme un visa leur autorisant d'utiliser une ou plusieurs langues étrangères), et pour qu'il y ait un échange parfait, le bilinguisme était pris comme une égale maîtrise de deux langues comme le mentionnent certains glossaires linguistiques : *"Qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de deux langues, sans aptitude marquée pour l'une plutôt que pour l'autre"*[2]. En parallèle avec cette définition, le bilinguisme selon BLOOMFIELD consiste à*: "Parler deux langues comme ceux qui les ont pour langue maternelle"*[3].

La succession de ces définitions indiquerait une certaine simplification tout en diminuant les contraintes qui exigeaient en quelque sorte un caractère absolu. Cette nouvelle dimension est représentée par HAUGEN, qui le considère comme : *"l'aptitude à produire dans l'autre langue, des énoncés bien formés porteurs de signification"*[4].

---

[1] W-F. MACKEY, *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris, 1976, s .p.
[2] Glossaires linguistiques, cité par W. MACKEY *in Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris, 1976, s .p.
[3] L. BLOOMFIELD, cité par W. MACKEY *in Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris, 1976, s. p.
[4] E. HAUGEN, cité par W. MACKEY *in Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris, 1976, s. p.

On tentera en effet de dire après avoir exposé ces multiples visions que ce concept s'allège de plus en plus, d'abord en niant le caractère absolu tout en se rendant compte de son caractère entièrement relatif. Cette vision est soutenue par W-F. MACKEY, qui rapproche le bilinguisme à l'alternance qui résulte du contact de deux ou plusieurs langues, à travers cette comparaison, il parait que l'auteur a pour but de confirmer l'existence de plus de deux langues qui peuvent être en contact permanent, de ce fait ce concept continue à s'élargir par la proposition d'une extension nouvelle et récente rien que de relier le bilinguisme à la langue écrite, sous la notion de : "*la connaissance passive*"[5] de cette dernière, cette expression, signifie que la langue maternelle est prise comme un repère pour déterminer le bilinguisme, c'est-à-dire le fait de parler une seconde langue permet de dire que le sujet est bilingue.

Dans son étude sur le bilinguisme, W. MACKEY passe du bilinguisme individuel pour parler de la naissance d'une communauté bilingue, il soumet ce fait d'existence à sa dépendance pour des fins diverses à une ou plusieurs communauté(s) unilingue(s), cette condition affirme-t-il, assure leur naissance tout en s'appuyant sur leur ouverture les unes des autres, or le contact des individus bilingues maîtrisant les deux langues, mais dans une communauté fermée pour des fins d'intercommunication ne favorise aucune création du bilinguisme et pour pouvoir l'étudier, il s'avère nécessaire de faire la distinction entre le bilinguisme individuel et le contact interlinguistique, cela favorisera une analyse plus détaillée de ce phénomène, qui a été longtemps dévalorisé par les sciences spécialisées, pourtant et d'après l'auteur il faut rester en relation avec elles pour mener bien à une description minutieuse du bilinguisme, car en réalité un nombre élevé de la population mondiale concerné par ce phénomène qui devient scientifique avec l'élargissement progressif jusqu'à l'arrivée à un autre concept nommé *"l'équilinguisme"*[6] qui signifie une égale équivalence des deux langues parlées que certains le signalent comme pratiquement et théoriquement irréalisable, en effet il ne faut pas le confondre avec le bilinguisme, vu l'impossibilité d'atteindre un niveau optimal de perfection égal de deux langues.

I.1.2- Les entraves et les avantages du bilinguisme

Cependant et avec l'évolution continue du bilinguisme, les gouverneurs ont pour objectif de faire de lui un phénomène officiel en s'occupant des individus afin qu'ils se servent d'une ou plus d'une langue(s) qui ne leur appartiennent pas, surtout à l'égard des langues indo-européennes largement utilisées, à titre d'exemples l'anglais, le français,

[5] *Ibid*. s. p.
[6] *Ibid*. p. 14.

l'allemand, le hendi, l'espagnol, le russe, l'italien, le portugais,…etc. Cette intervention des états a pour mission de s'engager pour inculquer de nouvelles habitudes aux individus qui se familiarisaient seulement avec leur langue d'origine, et que l'occasion est offerte pour s'ouvrir sur le monde surtout avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui ne restent pas éloignées du domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car ce dernier représente le milieu propice à toute ouverture qui soit facilitatrice à la découverte d'autres langues, de ce fait d'autres cultures (la langue et la culture sont indissociables) à condition qu'il soit bien investi, car si ce milieu est défavorable, cela ne favoriserait pas un meilleur apprentissage des langues étrangères qui rendra l'apprenant apte à s'ouvrir sur le monde à travers la connaissance de deux ou de plusieurs code(s) linguistique(s), devant connaître la ou les culture(s) qu'elle(s) véhiculent, autrement dit, dans cette direction, on essaye de mettre l'accent sur les différents troubles qui se révèlent au cours du processus de l'apprentissage d'une manière générale, et plus spécialement celui causé par le mauvais apprentissage de ces langues, surtout que le bilinguisme comme le mentionnent plusieurs spécialistes de différents domaines a des influences émotionnelles, intellectuelles et culturelles sur l'individu. Ces influences peuvent s'opposer à l'apprentissage en créant une entrave ou un handicap, comme elles peuvent le faciliter. Donc le bilinguisme est comme une arme à double tranchant, tantôt il expose des effets négatifs qui gênent le bon découlement de l'apprentissage, tels que ceux présentés sur le plan émotionnel et qui s'expliquent par le fait que l'apprenant se sent dans une situation inférieure car ses expressions à l'oral comme à l'écrit manquent de fluidité et de pertinence. De ce fait il manifeste un comportement d'isolement qui agit négativement sur la formation des idées, de même ces inconvénients se présentent aussi sur le plan culturel à cause de l'existence d'une forme hybride de culture qui ne s'intègre ni dans sa culture propre ni dans l'autre culture.

En revanche et comme l'on a signalé auparavant, le bilinguisme se dispose d'une facette positive qui peut engendrer de nouvelles connaissances permettant d'élargir le champ de pensée et d'intelligence.

I.1.3- Le bilinguisme entre l'acquisition et l'apprentissage

En situation d'apprentissage, il s'avère indispensable d'analyser le degré du bilinguisme à travers les expériences menées sur des apprenants ayant déjà acquis comme langue maternelle l'arabe dialectal (apprenants arabophones), ou le berbère (apprenants berbérophones), une langue seconde qui est l'arabe littéraire (standard), et une première langue étrangère (le français) apprise vers l'âge de neuf ans, et malgré leur scolarisation en

langue étrangère (qui a duré presque dix ans), ils trouvent encore des difficultés d'apprentissage en matière de production écrite. Cette situation nous pousse à nous poser les questions suivantes :

- Qu'est ce qu'une éducation bilingue ?
- Quels sont les facteurs qui facilitent l'acquisition et/ou l'apprentissage d'une langue étrangère pour atteindre un niveau optimal d'appropriation de la langue ?

Notre objectif derrière ces interrogations est de mener bien une étude pratique en écartant par l'évitement de tout inhibiteur agissant négativement sur l'apprentissage d'une façon générale, et plus spécifiquement tout gène dû à l'intervention d'une manière ou d'une autre de la langue maternelle ou seconde influençant de ce fait l'apprenant pendant la réalisation des productions en classe et sous les contraintes dirigées par l'enseignant en milieu scolaire afin de détecter le diagnostic pour dévoiler la cause de l'erreur dans un premier lieu, et de proposer et d'analyser les suggestions dans un second lieu.

Pour répondre à ces questions, on tentera d'abord d'exposer le point de vue d'un linguiste qui a souvent brillé dans le courant du bilinguisme et du plurilinguisme, il nous sert comme un témoignage vif, car il vit une enfance plurilingue précoce. Gilbert DALGALIAN[7] insiste sur le rôle crucial que peut nous apporter l'acquisition des langues dès le jeune âge, en soumettant l'enfant à une éducation bi ou plurilingue en parallèle avec l'acquisition du langage.

Parler du langage nous renvoie au rôle que peut jouer les parents dans la vie affective, intellectuelle et culturelle de leur enfant, car et comme on l'a signalé juste dans le point précédent, ces facteurs peuvent agir dans le sens positif pour accélérer l'apprentissage, ou au contraire dans le sens opposé pour le ralentir, c'est ainsi que les parents participent dans son orientation primitive et décisive à la fois, dans l'objectif premier est de le préparer après l'âge dit du langage (qui s'étale entre cinq à sept ans) à l'acquisition/apprentissage d'autres langues vivantes où la tâche sera facile et rapide. Selon G. DALGALIAN[8], les parents doivent mettre l'enfant dans un bain de récits et de lectures multiples et riches pour accoutumer son appareil auditif par l'acte de l'écoute sans pour autant attendre de lui d'activer son appareil phonatoire pour accomplir la tâche de la lecture. Cette manière d'éducation a des finalités plus ou moins ultérieures par la création de stimulus pour initier l'enfant à maintenir plus tard une conversation par la préhension de la parole, cette procédure le conduira en effet à développer

[7] G. DALGALIAN, *Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, L'Harmattan, 2000, p.12.
[8] *Ibid.* p.12.

ses capacités intellectuelles et sensitives afin de pouvoir emmagasiner et garder le maximum de lexique, ainsi que l'ensemble de structures et de formes syntaxiques sur lesquelles se base le fonctionnement d'une langue quelconque au cours d'une communication orale, cela a des effets positifs, il s'agit comme le montre G. DALGALIAN d' *: "une compétence textuelle à l'oral*"[9]., qui lui ouvre les grandes portes pour accéder au sens du message transmis par l'interlocuteur.

I.1.4-Le bilinguisme précoce

I.1.4.1-Différents facteurs extralinguistiques pour le renforcement du bilinguisme en situation d'apprentissage

A -L'âge du langage et le bilinguisme précoce

Afin d'identifier les limites approximatives de cet âge dit précoce, il est nécessaire de clarifier d'abord ce que veut dire le bilinguisme "précoce", en s'arrêtant devant ce terme pour donner naissance à une explication plus nette à propos de la relation entre le langage et la langue maternelle, ainsi que pour dévoiler une faculté énorme propre du langage, consistant à préparer l'enfant plus tard à acquérir/apprendre d'autres langues grâce à l'appropriation d'une compétence langagière durant cet âge.

- Que veut dire "précoce"?

Selon les différentes définitions des dictionnaires "Larousse", ce mot signifie : développement physique ou intellectuel correspondant à un âge supérieur[10].

Selon G. DALGALIAN[11], "précoce" se trouve en contradiction avec le langage, quand il porte la signification "*avant l'âge habituel*" ou "*avant l'âge du langage*", considéré comme "*l'âge tout à fait normal*" caractérisant les débuts du langage. Cependant, "précoce" signifie : "acquisition par le très jeune enfant", dont l'âge est limité entre (5-7) ans, correspondant à l'âge le plus adéquat dans lequel le développement langagier arrive à un niveau seuil, atteignant de ce fait la maturité qui élargit le champ de l'acquisition/apprentissage d'autres langues, mais après l'âge de sept ans, c'est-à-dire entre sept à dix ans, voire même onze ans, l'enfant développe des processus volontaires dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères. Cet âge correspond au bilinguisme "tardif" ou "semi précoce", et se caractérise par un recours permanent à la langue maternelle.

[9] *Ibid*.p.12.
[10] Dictionnaire, *Le petit Larousse illustré*, Paris, 2008.
[11] G.DALGALIAN, *Op.cit*.p.28.

Par conséquent, on constate que l'âge précoce correspond à l'âge supérieur, au sens où il se spécifie par le développement des processus langagiers en parallèle avec l'acquisition de la langue maternelle, ainsi d'une autre langue étrangère, cela permet de développer d'avantage le langage de l'enfant qui serait apte à acquérir/apprendre facilement d'autres langues après cet âge, en revanche, si l'acquisition d'une langue étrangère s'effectue durant l'âge "semi précoce", cela ne favoriserait pas un meilleur apprentissage, car le langage à cet âge cesse de se développer.

En effet, l'âge d'entrée dans la langue en étant associé à l'environnement, constitue un facteur extralinguistique, dont les incidences sont primordiales vis-à-vis du renforcement du bilinguisme, d'une autre façon plus simple et comme le constate Mohamed HASANAT[12], l'apprentissage des langues chez un enfant de 3-4 ans, et chez un autre dont l'âge est de 9 ans n'a pas la même efficacité, autrement dit, chez le premier enfant, l'apprentissage se fait facilement, d'une manière naturelle et sans demander un grand effort. Il est identique à l'acquisition de la langue maternelle. (On développera ultérieurement le mode de fonctionnement du système langagier). Contrairement au deuxième enfant, qui manifeste un certain effort qui se traduit par le recours à un raisonnement déductif pour l'appropriation de la deuxième langue qui n'apparaît pas aisée.

En s'appuyant sur le facteur de l'âge se caractérisant par l'insertion d'une deuxième langue dont l'origine remonte aux facteurs sociaux liés aux parents et à la société, on tentera de dire que l'âge précoce dit de langage occupe une place privilégiée dans l'apprentissage du français en tant que langue étrangère, c'est-à-dire il faut mettre l'enfant dès son jeune âge dans le bain linguistique pour participer à nourrir en alimentant son langage afin d'atteindre le seuil de maturité fonctionnelle, constituant un bon appui sur lequel se forge l'apprentissage d'autres langues. Pour se rendre compte du rôle de l'âge précoce comme un bon serviteur de l'apprentissage des langues, et pour expliquer comment le langage est en réalité séparé de toute langue acquise (y compris la langue maternelle), il est important de connaître le déroulement du fonctionnement langagier dès le jeune âge de l'enfant (avant 7 ans).

Le langage est comme le signale G. DALGALIAN[13] réside en ces milliards de neurones qui risquent de se trouver en état de sclérose en cas de non stimulation exercée par les langues, cet état de sclérose se poursuit durant l'enfance et atteint un seuil de non retour. Avant ce seuil, toutes les liaisons synaptiques (entre les neurones) se mettent en place et se

---

[12] M. HASANAT, "Acquisition d'une langue seconde:les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français , *in*"Synergie Monde arabe" n° 4 – 2007, pp. 209-226. http://ressouces-cla-univ-fconte.fr/gerflint/Mondearab4/hasanat.pdf (consulté le 6/08/2008)

[13] G. DALGALIAN, *Op.cit.* pp. 26-27.

stabilisent, elles permettent l'édification de la faculté de langage en mettant au service d'une, deux langues "sans passer par le détour d'une langue maternelle". Donc l'enfant ne conserve au fil du temps que les neurones qui sont sollicités par une activité perceptive, motrice, intellectuelle, … etc.

B-Le langage et la langue

En conséquence, et vu le mode du fonctionnement de l'activité langagière, on constate que les langues exercent un stimulus qui s'opère au niveau des liaisons synaptiques, dont la langue maternelle est considérée comme le premier stimulus, de ce fait, elle favorise le développement langagier, qui dépend à son tour d'un contact constant et durable avec la société, considérée comme facteur externe qui le nourrit linguistiquement.

Le langage est ainsi pour G. DALGALIAN [14] une faculté intervenant pour développer des activités mentales et affectives pour l'appropriation d'autres langues après l'âge de sept ans.

La langue maternelle stimule les neurones, et de ce fait développe le langage, entre temps, ce dernier se développe à la faveur d'elle et d'autres langues acquises lors de ce stade, et de là apparaît la notion d'opposition entre la langue et le langage, du fait que celui-ci se cache derrière ces langues.

Cependant, il est nécessaire d'enlever cette opposition en disant que le langage est une faculté représentée par une face cachée et inhérente au développement des compétences de communication (la parole), ainsi que celui de la personnalité.

C- Rôle du langage dans l'acquisition d'une compétence de communication en FLE

Or, et à propos du langage, nous nous intéressons dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, à comprendre les processus liés à la fois à l'apprenant et à son environnement social (facteurs internes/facteurs externes). De plus, saisir le fonctionnement de l'apprentissage des langues étrangères, particulièrement le FLE en tant que première langue étrangère après l'arabe standard(langue seconde)est une de nos tâches qui occupe notre intérêt, afin que l'apprentissage se déroule dans des conditions favorables, tout en valorisant les meilleures méthodes didactiques, afin qu'elles soient appliquées d'une manière performante, car cela garantit l'accès de l'apprenant à l'écrit, qui, par l'intermédiaire duquel, il serait apte à transmettre un message sans qu'il y aient des fritures qui puissent gêner son cours.

[14] *Ibid.* pp. 25-26-27.

Ce fait a été la préoccupation de nombreux méthodologues et praticiens de l'enseignement des langues, entre autre, et comme le mentionne Elisabeth BAUTIER CASTAING et Jean HEBRARD[15], que les didacticiens travaillant sur l'acquisition des langues secondes suivent le même parcours de ceux travaillant sur l'acquisition de la langue maternelle (les psycholinguistes).

Ceci dit, que le fonctionnement de l'activité langagière porte un intérêt certain non seulement pour les psycholinguistes mais aussi pour les didacticiens (méthodologues et praticiens) malgré que l'analyse des méthodes d'enseignement des langues tend à être inclinée vers une perspective beaucoup plus sociolinguistique que psycholinguistique, du fait qu'elle autorise, puis refuse le glissement de L1(langue de départ) dans l'apprentissage de L2(langue cible), en s'appuyant sur les caractères analogiques des processus d'apprentissage des deux langues conditionnant ainsi la maîtrise de l'apprentissage de L2 par un rapprochement du niveau d'utilisation de L1 en s'appuyant sur la nécessité d'acquérir une compétence de communication en parallèle avec l'acquisition d'une compétence linguistique.

Cependant, une importance particulière est accordée à la dimension psycholinguistique, qui, malgré l'orientation des méthodes d'enseignement vers la perspective sociolinguistique ne justifie pas sa condamnation, car l'utilisation de la perspective psycholinguistique ne consiste pas à nier ces caractères analogiques mais d'en faire une partie intégrante des conditions d'apprentissage. En effet, pour tenter de répondre à la question qui tend à connaître ce que signifie l'apprentissage d'une langue, il semble important d'évoquer l'opposition langue/langage, confirmé par la psycholinguistique, qui trouve la nécessité du recours au fonctionnement d'un système langagier plus général "le langage", du moment où celui-ci intervient pour donner naissance à la production d'un discours particulier; c'est-à-dire propre à un code linguistique donné. En conséquent, et à travers cette distinction langue/langage, on constate que le langage est une source qui participe à l'émergence de la langue maternelle, ainsi que les langues étrangères sans se manifester concrètement, assurant plusieurs rôles, qui se spécifient pour l'acquisition et/ou l'apprentissage d'un code linguistique particulier, mais ne s'arrêtant pas à ce niveau, en s'étalant vers d'autres aspects (dépendant toujours des facteurs sociaux liés étroitement à l'entourage proche de l'individu), tel que l'aspect affectif du langage, qui s'occupe de faire apparaître d'autres besoins lors du contact avec la société, à titre d'exemple la nécessité d'avoir une "compétence de communication:" attitude qu'il doit développer afin de s'adopter à une situation de communication, forger sa personnalité,…etc.

[15] Elisabeth. BAUTIER CASTAING et Jean. HEBRARD, *Ligne de force du renouveau actuel en D.L.E*, Robert. GALISSON*(ed)*, CLE international, Paris, 1980, pp. 52-53-54.

Par delà, le langage occupe la fonction dite de "socialisation", elle est utilitaire pour la construction de l'identité de l'individu, ainsi que pour les valeurs d'un groupe.

I.1.4.2-Les avantages du bilinguisme précoce

Un sujet unilingue (c'est-à-dire ayant acquis uniquement la langue maternelle pendant l'âge du langage), qui acquerra d'autres langues après l'âge précoce en empruntant une voie étroite faisant d'elle, comme le montre G. DALGALIAN:

"un passage obligé donc Ecran et interférences de la langue maternelle, parfois parasites … Mais aussi - et en même temps - modèles d'appui (ou câblages) indispensables que constituent, pour l'unilingue, les sons, les structures et le lexique (réservoir de sens) et les savoir faire acquis en langue maternelle. Du moins pour aborder sa première langue étrangère"[16].

Contrairement au sujet bilingue, qui bénéficie de plusieurs compétences, grâce à son acquisition/apprentissage des langues étrangères à un âge précoce, dont la grande utilité consiste à faire de lui un vrai bilingue. Ce qualificatif se définit par G. DALGALIAN[17] comme cette préoccupation de garder les deux langues séparées et de s'interdire d'emprunter les mots de sa langue maternelle pour s'en servir dans l'autre langue apprise, sauf dans des cas d'emprunt intégré. Cependant, et dans des situations d'apprentissage du FLE (sujet de notre recherche), il n'existe pas un vrai bilingue, à cause du dépassement de ces exigences citées en dessus, et notre tâche face non seulement à l'imperfection du bilinguisme, mais surtout à l'erreur commise par les apprenants au cours de l'apprentissage, dont on se soucie à la fin de la tâche de proposer des suggestions, qui dépendent de la possibilité de trouver les origines conduisant aux erreurs.

Parmi les suggestions qu'on propose dans ce domaine de la recherche, c'est le fait de vivre le bilinguisme précoce ou à la rigueur semi précoce[18], tout en se rendant compte que cette condition n'est pas à la portée de tous les parents.

Vue l'impossibilité d'avoir en classe de FLE des élèves ayant tous vécus une enfance bilingue, il reste de proposer une solution intermédiaire, visant à faire intégrer dans des écoles élémentaires des élèves, pour apprendre le FLE et autres langues en parallèle avec la langue

---

[16] G. DALGALIAN. *Op.cit.* p. 27.

[17] *Ibid*. p. 30.

[18] Le bilinguisme semi précoce se diffère du bilinguisme précoce, car le premier s'effectue vers un âge un peu tardif (après 7 ans), se caractérisant par un apprentissage volontaire, ainsi par le recours permanent lui favorisant le transfert, tandis que le deuxième se réalise depuis la naissance jusqu'à l'âge de sept ans, et puis se spécifie par une acquisition naturelle.

seconde, et avant même la stabilisation complète des neurones, afin de diminuer le transfert négatif de la langue maternelle acquise avec le développement du langage.

Cette tentative de recourir à la réalisation du bilinguisme précoce touchant tous les niveaux sociaux des élèves, a pour but de saisir la grande valeur que pourrait jouer le bilinguisme précoce, mettant ainsi les élèves à l'âge semi précoce, dans le bain linguistique contenant plusieurs langues, car et d'après George LUDI[19] qui affirme après avoir fait de nombreuses recherches sur les avantages qu'apporte le bilinguisme précoce et citant quelques uns :

- Le bilinguisme précoce favorise l'acquisition:

1- D'une faculté permettant la création, dans le sens où, les élèves ayant vécu une enfance bilingue manifestent une aptitude consistant à imaginer plusieurs réponses au lieu de se mettre d'accord pour donner une seule réponse juste. (selon BAKER et RICCIATDELLI, 1992)[20].

2-D'une meilleure sensibilité communicative, le fait de s'adapter à des nouvelles situations de communication, corrigeant ainsi certaines erreurs. (BEN ZEEV, 1977)[21]

3-D'une meilleure compétence analytique et un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques, ce qui permet d'avoir des facultés métalinguistiques plus avancées, considérées comme facteurs positifs dans le succès scolaire. (BIALYSTOK, 1987 et 1988)[22]

De plus et d'après G. DALGALIAN[23], qui s'appuie sur cette activité comparatiste qui apparaît chez le bilingue précoce, dont l'origine est cette conscience de deux normes différentes. Cette activité aura des répercussions positives sur son développement, qui dépendent essentiellement des conditions d'environnement sociales et affectives, facilitant ainsi l'accès aux mots saisis grâce à la double entrée dans chaque nouveau concept, en plus de l'acquisition de deux codes, le bilingue acquiert aussi les usages sociaux, et les stratégies langagières. Enfin ce que le bilingue précoce acquiert l'aidera plus tard au moyen de cette activité comparatiste, qui devient une habitude à l'accès de nouveaux apprentissages, ce qui n'est pas le cas pour l'unilingue, qui ne peut exercer cette activité de comparaison et d'opposition qu'au sein de sa langue maternelle.

---

[19] G. LUDI, cité par M. HASNAT, *in* Synergies Monde arabe n° 4-2007, p. 221.
[20] BAKER et RICCIARDELLI, cité par M. HASANAT, *in* Synergie Monde arabe n° 4, 2007, p. 221.
[21] BEN ZEEV, cité par M. HASANAT, *in* Synergie Monde arabe n°4,2007, p 221.
[22] BIALYSTOK, cité par M. HASANAT, *in* Synergie Monde arabe n°4,2007, p 221.
[23] G. DALGALIAN, *Op.cit.* pp 30-31.

I.2-L'apprentissage du FLE

I.2.1- Différences et similitudes entre le système arabe et le système français

L'arabe et le français sont deux langues qui descendent de deux familles différentes, pour FESFES, 1994*:"l'arabe descend de la famille Chamito-sémitique, le français de la famille Indo-européenne. Cela implique que les différences s'étendent aux aspects phonémique, morphologique, syntaxique, morphosyntaxique et lexical".*[24]

Une comparaison entre les deux systèmes linguistiques s'avère nécessaire, vue l'origine de chaque langue, on constate donc que l'appropriation de l'une d'elles n'apparaît pas facile à cause des différences existant entre les deux, qui apparaissent sur plusieurs niveaux tels que le système d'écriture et le système linguistique, sans oublier de citer les autres facteurs socioculturels qui s'ajoutent comme point de divergence à cause des pratiques propres aux peuples parlant les deux langues(l'arabe et le français) .

I.2.1.1- Le système d'écriture

Les deux langues peuvent partiellement s'unir, dans le sens où chacune d'elles dispose du même système alphabétique, qui, à son tour les différencie, car chaque langue a son système propre, dont les lettres qui les composent sont totalement différentes, ce qui n'est pas identique concernant d'autres langues Indo-européennes comme l'anglais.

Quant à la manière d'écrire est différente dans chaque système. Autrement dit, le français s'écrit de gauche à droite, tandis que l'arabe s'écrit de droite à gauche, ce qui fait qu'au début d'apprentissage, l'apprenant ayant pour langue seconde "l'arabe standard" trouve du mal à s'habituer avec l'écriture en français

I.2.1.2- Le système linguistique

Comme, dit N.CATACH, 1978, p.3*:"la correspondance entre le son et le signe, le signe et le son, une fois connue, permet pratiquement de se délivrer de tout souci de correction, tel que nous le connaissons en France "*[25].A partir de là, il s'avère que le système arabe est grapho-phonétique, c'est-à-dire l'écriture correspond à la prononciation, et vice versa, ce qui écarte du chemin de l'apprenant arabophone tous les soucis vis-à-vis des fautes, en particulier celles de l'orthographe sauf quelques cas exceptionnels, ce qui n'est pas identique dans le système français,d'une autre façon, celui-ci se caractérise la non compatibilité entre le son et

---

25Cité par FESFES sur:http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde Arabe 4/hasanat.pdf

[25] Cité par N.NATACH sur: http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem/primo/docs-primo/articles/m.pdf

la lettre (système grapho-phonétique), de ce fait,se manifeste chez les élèves apprenant le français des difficultés au niveau de l'orthographe.

A- Niveau phonétique

La langue arabe dispose de peu de phonèmes (trois phonèmes) contrairement à la langue française qui en dispose de seize, ce qui implique une confusion chez les apprenants arabes envers le français, car leur système phonatoire de L1 n'en contient pas ce nombre.

B- Niveau morphologique

De même, les élèves arabophones rencontrent des difficultés sur le plan de la conjugaison, dans la mesure où la langue arabe possède un axe de temps sur lequel se superposent uniquement trois temps, celui du présent, du passé accompli et du futur. Cependant le français se compose de six modes, dans chacun, il y a des temps simples et d'autres composés.

Quant aux pronoms personnels, l'arabe standard se distingue du français par la forme qu'on appel "duel" (concernant le nombre des personnes), chose qui n'existe pas en français. Le genre aussi diffère à la deuxième personne du singulier dans le système arabe (différence du nombre de masculin et de féminin), de même que pour les autres pronoms personnels, sauf la première personne.

C -Niveau syntaxique

A propos de ce niveau**,** certaines phrases en français ressemblent à celles en arabe, du point de vue de l'emplacement des mots composant chacune d'elles, autrement dit, l'ordre général des deux est comme suit: sujet- verbe- complément, aussi en arabe, la phrase commence généralement par un verbe suivi d'un complément (cas de la phrase simple), mais il existe des cas où on place d'abord le nom avant le verbe, et on l'appelle phrase nominale, car elle commence par un nom. Contrairement en français, une phrase est dite nominale, si elle ne contient pas de verbe, aussi la phrase "Les enfants jouent dans la cour?" peut exister sous une autre forme par inversion de sujet, et de la façon suivante:"Jouent-ils dans la cour?".
Cette phrase ne peut exister que sous la forme interrogative.

On conclut qu'au niveau syntaxique, l'emplacement de chaque mot constituant la phrase a sa valeur, car un décalage quelconque pourrait influencer négativement en déviant son aspect sémantique.

I.2.2- Pourquoi apprendre les langues étrangères?

I.2.2.1-Finalités d'apprendre les langues étrangères en classe

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne date pas d'hier. Depuis plusieurs années, ce processus était la problématique centrale de nombreux chercheurs et spécialistes dans différents domaines qui touchent les différentes occupations de l'enseignant et des apprenants d'une façon générale, dont le but principal est de prêter plus d'attention aux difficultés qui s'opposent à l'apprentissage. Du moment où ce dernier manifeste la présence non seulement d'une langue seconde apprise comme première à l'école, mais aussi le contact avec une autre langue dite étrangère. De ce fait l'apprentissage de celle-ci occupe le centre d'intérêt de tout le monde, même en dehors de la classe. Cela dit que la détermination des finalités de l'apprentissage des langues étrangères est nécessaire, afin de détecter leur statut, chose qui permet de mettre l'accent sur une programmation adéquate pouvant correspondre aux objectifs recherchés, qui représentent la ligne directrice conduisant à la bonne maîtrise de ces langues en fonction du besoin de l'apprenant en classe ou à l'extérieur. (On y reviendra après avoir survolé les facteurs exerçant une influence sur l'évolution du processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères).

I.2.2.2- Facteurs influant sur l'appropriation des langues étrangères

Pour pouvoir répondre à l'interrogation soulevée au départ, il parait utile de connaître les différents facteurs qui ont engendré la naissance d'une langue étrangère qu'on étudie à des fins utilitaires et sous les contraintes du milieu institutionnel. Ce fait est apparu après que l'être humain s'est rendu compte de l'importance d'approprier les langues étrangères, car certaines professions en exigeaient. Telles que le commerce, les affaires politiques, économiques, ainsi que le tourisme entre les pays, sans oublier les mouvements migratoires,…etc. Tout cela nécessitait le contact entre les peuples, et de ce fait la nécessité de connaître les langues pour assurer l'échange.

Ces facteurs déterminent les raisons pour lesquelles l'enseignement/apprentissage des langues a connu un mouvement de réflexion et de volonté, ayant pour but essentiel, l'envie de concrétiser sur le terrain une bonne maîtrise de ces langues. Chose qui ne pourrait se réaliser, sauf si tout le monde s'engageait pour trouver solutions à de nombreux problèmes constituant un handicap qui gênent leur appropriation, surtout si on n'arrive pas à déterminer leur statut dans le cadre d'une fixation des objectifs visés par leur enseignement/apprentissage.

Comme on l'a signalé au préalable, le statut d'une langue étrangère se définit après avoir précisé les objectifs derrière lesquels se fait son enseignement/apprentissage.

I.2.2.3- Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères selon D.COSTE, Y.BERTRAND et H. NEUMESTER

Selon D.COSTE[26] les objectifs de l'enseignement des langues étrangères sont connus et évalués dans le sens, où ils sont soumis à des normes. Il se contente donc de citer deux propositions d'objectifs qu'il trouve intéressantes; celle de Y. BERTRAND[27](1977), qui déclare que l'enseignement des langues étrangères obéit à quatre objectifs, tels qu'ils sont mentionnés par les instructions des divers pays, ainsi que dans quelques préfaces de livres dont ils mettent l'accent sur un objectifs pratique dans la mesure où l'élève apprend à communiquer dans une langue étrangère; Un deuxième objectif s'ajoute au premier où l'élève découvre la culture que véhicule cette langue étrangère; Un troisième objectif est d'ordre éducatif ou formateur, dont l'apprentissage aide la personnalité à se forger, tout en développant les qualités physiques, intellectuelles, ainsi que le caractère; On termine par un dernier objectif dit politique, et qui a pour valeur d'améliorer les rapports entre les pays en lui donnant un statut meilleur, à travers le recours à de nouvelles qualités comme la paix, la compréhension et l'amitié entre les peuples.

Quant à la deuxième proposition, elle appartient à H.NEUMESTER[28]. Celui-ci rassemble à la fois l'objectif formatif, culturel et pratique comme étant la visée de l'étude des langues étrangères comme un parmi plusieurs conclusions tirées à la fin d'un rapport préparé par le conseil de l'Europe (1973, pp.33.34), tout en préférant l'aspect pratique par rapport à la formation générale intellectuelle en tant qu'objectif visé par l'apprentissage des langues étrangères.

Terminons dans la même perspective, par l'exposition des mêmes objectifs cités auparavant, sauf que cette fois ci, l'accent est centré sur la valorisation du but pratique, car celui-ci aide beaucoup à installer ultérieurement la formation culturelle et littéraire. Ce qui justifie le passage du but culturel vers un autre plus pratique.

Si on tente de déceler les points de convergence et de divergence entre les deux formulations produites par ces spécialistes, ce serait de tirer les ressemblances et les

---

26 D.COSTE, *Op.cit.* p.20.
27 Y.BERTRAND, cité par D.COSTE *in Ligne de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, CLE international, Paris, 1980, p.20.
28 H.NEUMESTER, cité par D.COSTE *in Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, CLE international, Paris, 1980, p.20.

différences existant sous la forme d'objectifs. On constate que les buts pratique et culturel constituent le noyau central du globe terrestre. Cependant celui dit politique pour Y.BERTRAND, est interprété sous une autre appellation "formation internationale" lancée par H.NEUMESTER, en ajoutant le but formatif. Ces deux derniers en représentent l'écorce. Autrement dit, une grande importance est accordée au but pratique en premier lieu, et à celui dit culturel en second lieu. Cette prédilection est inéluctablement marquée par H.NEUMESTER, mais qu'on n'a pas enregistré chez Y.BERTRAND.

Or, les aspects politique et formatif ne sont pas négligés, au contraire, ils ont leur poids dans le sens où le pratique et le culturel font que l'enseignement des langues étrangères réponde aux finalités éducative et politique.

On constate d'après les objectifs visés par l'enseignement/apprentissage des langues étrangères que la culture est véhiculée par le contact des langues entre elles, ayant pour objectif principal la communication, qui favorise les échanges oraux. L'usage de ces langues associé à des exercices à pour but d'atteindre une véritable communication lors de leur apprentissage, car s'il n'y avait pas de communication il n'y aurait pas de propagation de culture. De ce fait, l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère se révèle important à conditions qu'elle soit conforme aux normes de l'établissement scolaire, pour qu'elle soit reconnue et intégrée légalement en répondant aux besoins langagiers des apprenants qui s'améliorent au fur et à mesure de l'appropriation d'une nouvelle langue étrangère. La finalité est en effet liée aux exigences des institutions scolaires s'occupant d'aller jusqu'au bout de leurs intentions, en vue d'obtenir un meilleur apprentissage qui soit à la hauteur des exigences nouvelles de la vie moderne. Surtout avec le développement des moyens de communication et de technologie, considérés comme un facteur qui pousse encore les chercheurs et les spécialistes du domaine de l'enseignement vers la création de nouvelles méthodologies. De plus ils sont censés installer de nouveaux programmes aptes à réformer le système éducatif pour s'adapter aux renouveaux communicationnels et technologiques.

Cette réforme nous pousse à nous interroger sur les causes réelles qui étaient derrière cette nouvelle démarche, qui a touché le système éducatif en Algérie, et qui s'est étendue sur tous les paliers; le primaire; le moyen et le secondaire. Dans notre étude actuelle, on s'occupe particulièrement de préciser l'impact qu'exerce la réforme (concernant la première langue étrangère enseignée (FLE) par rapport aux anciens programmes appliqués) sur la qualité de l'apprentissage du FLE. De ce fait sur les résultats obtenus tout en les comparant avec les objectifs que vise cette réforme au niveau secondaire.

I.2.2.4- Degré d'adéquation entre les finalités de la réforme et celles de l'enseignement du FLE

Comme on l'a mentionné ci-dessus, ils nous semble important qu'une précision du degré d'adéquation présentés par H-NEUMESTER (à propos des objectifs d'enseigner une langue étrangère et ceux présentés, sous l'apparition de nouveaux programmes destinés à un nouveau type d'apprenants), est nécessaire afin d'adapter notre recherche aux nouvelles situations d'enseignement/apprentissage du FLE par rapport à son vrai statut en Algérie. Autrement dit, cet axe de recherche nous permettrait de consolider la validité des hypothèses émises, et de donner une certaine logique à nos démarches qu'on suivra pour ne pas tomber dans des fausses interprétations, pouvant dévier le chemin déjà tracé, car D. COSTE[29] se réfère à ce qui a été dit par H. NEUMESTER, concernant le passage du but culturel vers un but plus pratique dans le cadre d'une réorientation de l'enseignement des langues étrangères. Sur ce point se développe 'étale le sien, tout en le complétant, le fait de dire qu'il chercherait à ce que les quatre habiletés (écouter, parler, lire, écrire) soient proches de la compétence du natif, de ce fait, il préfère qu'un enseignement de la langue soit comme outil de communication destiné pour engendrer un dialogue avec autrui qui tend à être efficace.

Cependant, l'enseignement des langues étrangères prouve une nécessité certaine de mettre en considération les nuances existant entre le stade du primaire et celui du secondaire, dans la mesure où les objectifs ne sont pas les mêmes, cette vision est renforcée par H. NEUMESTER, qui écrit :

"Quant à l'enseignement primaire, tous les pays s'accordent sur le fait que le but pratique doit prédominer, c'est-à-dire surtout le développement de la compréhension du langage parlé et de l'expression orale. Quant à l'enseignement secondaire, il faut différencier l'enseignement secondaire court avec un but plutôt pratique de l'enseignement secondaire long avec un but plutôt académique (…)"[30].

Dans cet extrait, la communication orale dans ses deux dimensions; langagière et expressive aide fortement l'apprenant à se préparer à apprendre un autre type de communication, c'est celle de "l'écrit" qui submergera dans les stades qui viendront, c'est-à-dire dans l'enseignement secondaire court, où se développera les quatre capacités : compréhension de langue parlée et écrite, et expression orale et écrite. Cela dit que l'oral développé surtout pendant l'âge précoce (l'âge du langage) (voir rôle du langage dans

---

[29] D. Coste, *Ligne de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, CLE international, Paris, 1980, p. 23.
[30] *Ibid*. p. 23.

l'acquisition d'une compétence de communication) favorise une compétence écrite, seulement cette compétence de communication à l'oral doit être installée dès le jeune âge dont le moteur qui la pousse vers la progression est cette compétence cognitive qui se développera même à l'âge adulte. Quant à l'enseignement secondaire long, les buts pratiques sont reconnus par l'ensemble des pays, mais ce qui est essentiel, c'est cette introduction à la civilisation, à la culture et à la littérature du peuple pendant l'enseignement d'une langue vivante (le FLE).

I.2.2.5- Les objectifs d'enseigner le FLE selon la réforme du système éducatif en Algérie

Aborder les objectifs principaux dans le système éducatif, nécessite de penser à distinguer les différents émetteurs qui jouent le rôle de source d'intention, derrière laquelle, l'enseignement des langues étrangères doit se réaliser dans des conditions plus favorables afin de pouvoir atteindre ce qu' en est voulu. De ce fait il est évident qu'un système éducatif est orienté sous la direction du "politique", qui, derrière laquelle, se dessine les points forts sur lesquels s'appuie le système éducatif sous le nom de finalités. Cependant l'institution éducative s'occupera de prendre la relève pour réaliser les buts éducatifs, qui se définissent selon D. HAMELINE comme suit : *"Le but est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies, soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action de formation"*[31]. Cela dit que la définition du but est liée étroitement aux programmes derrière lesquels apparaît la notion de résultat recherché pour accéder à certains tâches et besoins d'apprenants au cours de l'apprentissage. Notons à titre d'exemple ce que l'apprenant doit réaliser en se référant au livret méthodologique : *"A la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir la maîtrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre d'accéder à une documentation diversifiée en langue française"*[32]. Cette illustration montre que la validité, du but dépend des résultats obtenus à la fin d'apprentissage d'un programme qui est limité par le temps, c'est-à-dire que la détermination des buts est propre aux concepteurs de programmes. Or, ce qui distingue la tâche à la fois de l'enseignant et du concepteur de programmes est représenté par la formulation des objectifs dits généraux, ceux-ci devraient se produire à la fin d'une séquence d'apprentissage et au niveau pédagogique.

De ces objectifs généraux s'ajoute un autre type; se sont les objectifs spécifiques, ils sont liés exclusivement à l'enseignant, dont il est question d'atteindre un objectif à la fin d'une activité d'apprentissage présidée pas l'enseignant qui veille à rassurer son déroulement dans

---

[31] D. HAMELINE, Séminaire: Objectifs /Evaluations, p. 1.
[32] Livret méthodologique, Séminaire: Objectifs/Evaluations, p 6.

des conditions, à travers lesquelles un comportement est souhaité être observable. Aussi il s'intéresse à définir le contenu de l'intention pédagogique, et d'indiquer le niveau de l'activité terminale, ainsi que les critères d'évaluation des résultats.

Dans le cadre de la nouvelle réforme pratiquée récemment en Algérie (l'année scolaire 2003), il nous semble fondamental de s'interroger sur les intentions de la reformulation des programmes, tout en s'appuyant sur le degré de compatibilité entre les objectifs qu'impose cette réforme, et ceux cités auparavant. Cela nous permettrait de répondre aux interrogations, devant lesquelles on se trouve obligé d'en poser afin de détecter certaines ambiguïtés concernant l'application de nouvelles démarches sur le terrain de l'enseignement du FLE.

Les questions qui se posent, respectent une certaine hiérarchie, dans la mesure où elles tendent à la perfection de toutes les méthodes qu'elles que soient pédagogiques (visant à résoudre quelques problèmes énoncés dans le projet pédagogique), ou dans le cadre du projet didactique (désignant l'ensemble d'activités d'enseignement organisées autour de la fonction cardinale de l'enseignement des langues, qui est la compétence de communication (écrite et orale))[33].

Il est temps maintenant de concrétiser ce qui est dit précedemment , sous un axe tournant autour de deux questions principales :

- Pourquoi ce changement des programmes?
- Ces remaniements dans le système éducatif ont-ils changé le statut du FLE en Algérie?

Pour qu'on puisse y répondre, il faut d'abord éclaircir quelques notions qu'on trouve nécessaires d'insérer dans les propos qui suivent.

On pourrait dire donc que les réformes des systèmes éducatifs visent dans un premier temps à provoquer des changements dans les finalités de l'enseignement, afin que les besoins des individus et de la société soient adaptés aux nouveaux objectifs allant vers la modernisation. Dans un second temps la réforme a pour visée de réussir les objectifs d'une formation donnée, comme elle s'attache à donner une meilleure instruction aux jeunes scolarisés pour donner naissance à une école plus efficace. Cette dernière, si elle se réalisait, cela impliquerait l'usage de nouvelles méthodes d'enseignement qui dépendent surtout d'une pratique rigoureuse en classe, chose qui nous permettrait de démontrer leur efficacité selon les nouvelles exigences de la vie moderne.

[33] Note de lecture, polycopie du Séminaire: Objectifs/Evaluations, p, 2.

Or, partir à la recherche d'une réponse satisfaisante à la deuxième interrogation nécessite une étude plus ou moins détaillée concernant l'autre face des finalités scolaires des langues étrangères, car cette démarche pourrait nous servir à mieux déterminer le statut de ces langues d'une façon générale et celui du FLE d'une façon spécifique particulièrement dans l'école algérienne.

A- L'acquisition d'une compétence de communication

Comme on l'a signalé plus haut, les finalités scolaires des langues étrangères visent à développer une compétence de communication entant que fin et moyen.

Il est bien entendu, reconnu par tous les spécialistes, que toute langue quel que soit son statut (maternelle, seconde ou étrangère) est destinée à des fins communicatives, tout en favorisant le glissement de la culture.

Cependant et malgré les convergences d'idées à propos de la communication comme fin et moyen, D. COSTE[34] justifie sa déclaration par l'insistance sur deux aspects primordiaux, en ce qui concerne l'intégration des langues étrangères dans le projet scolaire; D'une part l'appui sur l'acquisition d'une compétence de communication ; D'autre part la certitude de l'inefficacité de se limiter à un objectif pratico fonctionnel.

Ces deux dimensions semblent importantes dans tout enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, autrement dit, cela nous permettrait de signaler que le rapport entre l'apprentissage d'une langue étrangère et les finalités éducatives pourrait aboutir à des tâches compliquées ou faciles. Cela dépend des procédures adoptées tout en mettant l'accent sur le rapport mentionné en haut. En une expression plus simple, la tâche sera compliquée si l'aspect culturel serait négligé à cause du privilège de l'aspect communicatif de la langue, c'est comme si la tradition linguistico – fonctionnelle occupe la place de la tradition linguistico – structurale. En revanche, cette même tâche pourrait être facile, dans le sens où on adopte une autre stratégie basée essentiellement sur un ensemble d'objectifs scolaires se plaçant dans un carrefour, où il y a convergence simultanément de deux finalités; d'un côté des objectifs scolaires pragmatico – linguistico fonctionnels; de l'autre côté des objectifs scolaires formatifs – éducatifs. Cette nouvelle stratégie vise à déterminer les différentes valeurs de la compétence de communication tout en prenant en considération toutes les autres finalités qui la complètent, telle que la finalité culturelle qui fait partie intégrante de la finalité pratique. On constate donc qu'elles sont deux unités indissociables et qui ne peuvent pas se séparer l'une de

[34] D. COSTE, *Op.cit.*p. 42.

l'autre ; car acquérir une compétence de communication en milieu scolaire permettra selon D. COSTE[35] de favoriser l'échange verbal entre les apprenants, qui se manifeste par des activités interactives en développant l'écoute en premier lieu, et de ce fait le compréhension et / ou la production écrite, chose qui facilitera la prise de parole en langue étrangère de la part de ces apprenants, qui, au cours des conversations authentiques glissent des connaissances culturelles qui accompagnent inconsciencieusement et nécessairement la communication.

A travers ces constations, il paraît évident que l'acquisition d'une compétence de communication à l'oral (véhiculant à la fois un savoir culturel) permettrait d'accéder à la naissance d'une pratique écrite (la communication écrite) par le biais de l'écoute, car comme on l'a mentionné, auparavant, celui-ci incite l'apprenant à se situer dans une situation d'interaction faisant de lui un être apte à dépasser les obstacles causés par l'insécurité linguistique, prêt à prendre la parole c'est-à-dire s'exprimer à l'oral. Donc il possède une capacité de s'exprimer à l'écrit pour passer un message utile et juste. Cela se fait grâce aux différents supports didactiques et de multitude de moyens pédagogiques que l'enseignant doit disposer pour satisfaire les besoins des apprenants au cours de l'apprentissage des langues étrangères. A titre d'exemple et comme déclare Yannick LEFRANC[36] à propos de la communication non maîtrisée (qui est due aux manques de méthodes et d'instruments à destination pédagogique et didactique, tels que les magnétophones, les supports (documents écrits, sonores, visuels), le matériel didactique (manuels, fiches de cours, recueils d'exercices avec les corrigés, correspondance, œuvres réussies écrites et enregistrées), en ajoutant ainsi la disposition des cours de la part de l'enseignant, afin de schématiser les séquences d'apprentissage associées à leurs objectifs tout en produisant des exercices avec leurs corrigés. De plus la nécessité de proposer des listes d'expressions à des fins d'interaction et d'échange verbal entre l'enseignant et les apprenants dans la langue étrangère.

En s'appuyant sur les méthodes pédagogiques et les outils didactiques nécessaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on tentera de démontrer le rôle primordial que doivent jouer les parents dès le premier âge de leur enfant, c'est-à-dire avant la scolarisation, l'enfant grâce à une éducation pratiquée par les deux parents, qui, selon G. DALGALIAN:

"n'ont qu'à laisser un dialogue continu, nourri de récits et de lecture à haute voix sans attendre le désir de lecture par l'enfant lui-même. Ce qui pour effet de lui impartir une compétence textuelle à l'oral, apte à lui faciliter l'accès progressif à un sens global derrière

[35] *Ibid*. p. 43.

[36] Yannick. LEFRANC, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 4, Parcours et stratégies de formation,* J.BARBE et J.COURTILLON(*ed*), De Boeck Université, Paris, 2005, p. 263.

les complexités du monde"[37]. Il semble donc que la compétence de communication est une faculté dont les origines remontent à l'âge de l'enfance (2à5 ans), considéré comme une phase évolutive, se caractérisant par le développement d'une compétence textuelle à l'oral. Celle-ci le prépare plus tard (pendant la scolarité) à la possession d'une vraie compétence de communication, à condition que l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère soit un milieu fertile assurant sa réalisation non plus en milieu scolaire, mais aussi au sein de la société extérieure.

I.2.2-6- Circonstances et naissance d'une approche communicative comme choix méthodologique visant à développer la compétence de communication

Qui dit approche communicative, dit compétence de communication, car selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde[38]. Cette approche s'applique comme choix méthodologique afin de développer chez l'apprenant la compétence à communiquer.

Pour exhorter leur visée, les approches communicatives partent du principe basé uniquement et primordialement sur la communication, c'est-à-dire *"c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer"*[39].

Comme on l'a noté plus haut, l'approche communicative vise à développer l'apprentissage d'une langue en mettant l'accent sur les approches à la fois; fonctionnelle, qui se définit selon Nadine BAILLY et Michael COHEN comme :*"une liste de savoirs faire langagiers permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger : "se présenter", "demander son chemin", "acheter un billet de train"."*[40] Et notionnelle par rapport à certaines notions telles que "le temps", "l'espace", "les sentiments", "les relations sociales",…etc.

Ces approches notionnelle et fonctionnelle ont été définies par le Conseil de l'Europe en 1975 comme "*un Niveau Seuil"*[41], consistant à la nécessité d'être opérationnel dans une situation de communication basée sur le sens et le contexte, pour pouvoir communiquer de manière efficace et autonome tout en s'appuyant sur des compétences linguistiques minimales pouvant accéder à la communication selon des besoins limités.

---

[37] G. DALGALIAN, *Op.cit*. p. 12.
[38] Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Jean Pierre CUQ, CLE international, Paris, 2003, p. 24.
[39] *Ibid.* p. 24.
[40] Cité par Nadine BAILLY et Michael COHEN sur : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly-MCohen.html (consulté le 07/05/2008)
[41] *Ibid.*

Quant à la même approche destinée à des fins éducatives, c'est-à-dire sa position (son statut) en apprentissage, et particulièrement le FLE en Algérie, car ceci désigne notre visée, qui, derrière laquelle, on s'intéressera à connaître d'abord le degré de la pratique de cette approche dans nos classes du FLE par les enseignants. Ensuite prouver son efficacité ou non à travers les résultats obtenus par nos apprenants en se détachant dans un premier temps de la pratique de cette approche en classe, et dans un second temps y recourir volontairement comme deuxième étape de remédiation afin de corriger certaines erreurs dues à l'application traditionnelle des anciennes théories linguistiques de la part de certains enseignants.

D'une manière plus simple, on tentera par intérêt de noter si la dimension culturelle est prise en considération par l'approche communicative, et quelles seront les influences en cas de négligence de la finalité culturelle de cette dernière sur la qualité du message oral ou écrit, que l'apprenant produira suite à un ensemble d'activités. Cela à pour l'objectif d'assurer une transmission de messages oraux et/ou écrits par l'évitement de certaines erreurs pouvant ralentir (inhiber) l'apprentissage. Ces derniers apparaissent lorsque l'apprenant transfère certains traits caractéristiques de sa langue maternelle tout en véhiculant sa culture d'origine.

D'une autre façon, on s'intéresse à vérifier les hypothèses émises qui se résument de la pratique des anciennes méthodes pédagogiques, qui ont été extraites de diverses approches qui s'appliquaient avant l'avènement de l'approche communicative. Autrement dit, les erreurs d'interférences seraient issues aussi de l'inadaptation des méthodes modernes, que l'enseignant est censé appliquer pour s'adapter aux besoins nouveaux des apprenants, car une application pédagogique de l'approche communicative implique un changement à la fois une évolution du rôle de l'enseignant, qui s'effectue en parallèle avec le changement du statut de l'apprenant.

Il est, en effet, remarquable que l'enseignant d'aujourd'hui n'est plus le maître qui monopolise la parole et qui détient le savoir, mais son nouveau rôle est celui du médiateur. Il occupe sa place en tête de la classe juste pour favoriser un climat d'échanges verbaux, d'assurer l'interaction avec les apprenants après les avoir motivés et dynamisés à l'aide des jeux de rôles, des travaux en groupes, afin de nourrir la communication en installant chez eux la confiance et la solidarité. Celles-ci sont le moteur accélérant la parole en toute sécurité linguistique. Il en est de même que les apprenants doivent suivre ce nouveau changement, en se rendant compte qu'ils ont besoin d'accéder aux savoirs qui seront appris d'une façon autonome sous l'orientation de leur animateur, et que l'apprentissage est centré sur eux mêmes.

Pour pouvoir vérifier les hypothèses proposées (par affirmation ou par infirmation), et donner une explication satisfaisante qui soit à la hauteur de la problématique qui s'est posée

au cours de l'apprentissage du FLE, il s'avère nécessaire de penser au moins à propos des suggestions après avoir détecté minutieusement la source de l'erreur. Mais avant de proposer le remède contre le mal, il serait nécessaire de jeter un coup d'œil sur les différentes approches (théories) qui se succédaient l'une après l'autre en subissant des oppositions, qui étaient le commencement de l'avènement d'une nouvelle approche dite communicative.

I.2.2.7- Théories d'apprentissage

A- La théorie structuraliste : Elle est considérée comme une théorie d'apprentissage traditionnelle, dont les fondateurs sont F. de SAUSSURE et SKINNER. Ces deux linguistes se sont permis de lancer un postulat en insistant sur les composantes de la langue, en *considérant : "que chaque langue constitue un système de structures complexes imbriquées les unes dans les autres"*[42].

B- La théorie constructiviste : Le révolutionnaire du monde de la linguistique est Noam CHOMSKY. Il s'oppose aux concepts de la théorie structuraliste. Il considère que la langue comme étant une seule :*"grammaire universelle"*, et que l'être humain se dispose d'une capacité innée lui permettant d'acquérir un langage spécifique, tout en justifiant ces propos en se référant aux enfants maîtrisant la langue première (maternelle) sans être soumis à un apprentissage particulier.

C- La théorie béhavioriste : Cette théorie consiste à considérer l'apprentissage comme une réponse mécanique à un stimulus produit par l'enseignant, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une série de structures déjà faites, et qu'il est demander à l'apprenant de produire des réponses aux différents stimulus provenant de l'enseignant après avoir appris par cœur ces structures par un processus de répétition de consolidation. Puis l'enseignant propose quelques exercices structuraux dit "drills", afin d'investir les structures apprises d'une manière accélérée sur des points grammaticaux.

A partir des principes de la théorie béhavioriste, on remarque qu'elle conditionne l'apprentissage et le soumet à des situations limitées au niveau des processus mentaux au cours du traitement de l'information.

Comme on constate aussi, qu'elle condamne l'autonomie de l'apprenant, le fait qu'elle le conduit à fournir une réponse unique pour chaque stimulus. De ce fait elle rend son

[42] *Ibid*.

intelligence limitée, et l'apprenant ne pourrait pas s'adapter à d'autres situations qu'il confronte.

C- La théorie (l'approche) cognitive : C'est une approche qui est née dans les années soixante-dix. Cette naissance comme le signale Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND *:"est d'abord perçue comme une tentative d'améliorer l'approche grammaire-traduction en exploitant les points forts de l'approche audio-orale"*[43]. Ceci dit que cette approche cognitive apparaît sur les bases fortes des deux approches qui l'ont précédée.

Les cognitivistes tels que AUSUBEL et CARROL (1971)[44] s'intéressent à étudier méticuleusement les processus mentaux assez complexes au sein des situations d'apprentissage, dont le but principal visé par ces chercheurs est de trouver des solutions à de nombreux problèmes d'apprentissage. A titre d'exemple trouver des explications logiques à certaines erreurs commises par les apprenants lors de l'apprentissage d'une langue quelconque. Mais aussi songer à éclaircir certaines notions ambiguës comme le mentionne Raymond LEBLANC et al.[45], en spécifiant un intérêt au traitement du langage comme comportement complexe après l'échec de la théorie béhavioriste, qui s'est montrée incapable d'expliquer le fonctionnement de certaines activités complexes lors de l'apprentissage.

Il semble que l'approche cognitive, qui coïncide avec l'avènement de l'approche communicative, se spécifie à porter un intérêt certain à l'apprenant, en prenant en considération son nouveau statut dans l'appropriation d'une langue étrangère, ainsi DUQUETTE (1989) confirme que : *"Dans les modèles cognitifs, on accorde une grande importance à l'individu, qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage."*[46]. L'apprenant, est en effet, le centre d'intérêt de cette théorie tout en se rendant compte que tout apprentissage pour qu'il prenne un essor régulier et sûr, il faut tenir compte des acquis antérieurs de cet apprenant, y compris ses connaissances antérieures, sa manière de manipuler l'information en étant autonome, ses particularités qui le spécifient des autres apprenants,… etc.

De plus, les fondements principaux de la théorie cognitive se penchent essentiellement sur la compréhension du message "oral" et "écrit" tout en créant des automatismes, surtout

---

[43] Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, *La production écrite*, C.GERMAIN(*ed)*, Les éditions CECinc, Québec, 1994, p.9.
[44] AUSUBEL et CAROL, cité par Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, *in La production écrite*, C.GERMAIN(*ed)*, Les éditions CECinc, Québec, 1994, p.9.
[45] R. LEBLANC et *al*. *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques*, J-P.MORISSET(*ed*), Les presses de l'Université d'Ottawa, Canada, 1989, p. 27.
[46] DUQUETTE, cité par Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, *in La production écrite*, C.GERMAIN(*ed)*, Les éditions CECinc, Québec, 1994, p.10.

que cette approche est encore en dynamisme, soit au niveau de la recherche ou au niveau de la pratique en classe, et qui selon BIBEAU (1988) : *"accorde une certaine importance à l'écrit et préconise même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues"*.[47]

Cependant, et comme on l'a signalé ci-dessus, à propos des intentions de l'approche cognitive, qui consiste à privilégier l'apprenant entant que créateur de son destin, car toute la tâche de l'apprentissage de la langue dont il est question est manipulée par lui, commençant par l'entrée de l'information au moyen des organes qui la perçoivent, arrivant à son traitement par le cerveau à travers une série d'opérations compliquées, et s'arrêtant enfin au résultat final, qui désigne l'interprétation de l'information à l'aide de signes verbaux (orales ou écrites).

Ces trois processus intervenant durant l'apprentissage de divers savoirs sont, en fait la tâche d'une théorie développementale faisant partie de la psychologie cognitive, qui naît en urgence, après l'échec de toutes les tentatives visant à s'approfondir dans l'explication des processus mentaux de l'apprenant, et la manière de traiter l'information afin de justifier ses réactions suite à la réception des savoirs donnés et guidés par l'enseignant, pour qu'ils soient transformés en savoir faire, savoir être,… etc.

Donc, selon R. LEBLANC et al. (en se référant au modèle de base de la perspective cognitive, destiné à la recherche dans l'apprentissage) : "*l'apprenant est perçu comme un individu actif qui traite l'information de l'intrant (input) à l'extrant (output)"*[48], autrement dit, il existe trois niveaux de mémoire[49], dont chacune d'elle a son propre fonctionnement et considérée en même temps comme un mode de traitement d'information reçue, qui passe par trois évènements mentaux : l'entrant, traitement de l'information et l'extrant, (Nous les détaillerons dans le 2ème chapitre).

La psychologie cognitive a montré de ce fait, sa grande envie de comprendre des phénomènes complexes se passant au niveau du cerveau, dont le but principal est d'analyser tout comportement observable sur l'apprenant dans son apprentissage d'une langue étrangère. Le but est de l'expliquer et de l'améliorer grâce à des théories et modèles faisant partie de cette psychologie cognitive qui s'occupe des domaines de l'apprentissage des langues secondes et étrangères, y compris particulièrement les problèmes de traitement de l'information liés à l'apprenant lui-même.

---

[47] BUBEAU, cité par Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, in *La production écrite*, CLE internationale, Paris, 1999, p.10.
[48] R. LE BLANC et al. *Op. cit.* p. 27.
[49] Il existe trois niveaux de mémoire : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

- **D'autres théories d'apprentissage**

A- La théorie de Mc Laughlin et al.

Les auteurs de cette théorie s'intéressent à adapter la théorie cognitive à l'apprentissage des langues secondes et étrangères à propos du traitement de l'information.

Selon R. LE BLANC et al.[50] (Tout en s'appuyant sur ce qui a été dit par ces chercheurs), l'explication des problèmes du traitement de l'information se situe suivant deux axes :

- En premier lieu, la tâche à accomplir par l'apprenant nécessite un pôle d'attention de sa part, compte tenu de la capacité limitée d'entreposage en mémoire, car si la tâche est complexe, l'intrant exige une grande attention de l'apprenant, tandis que si elle ne l'est pas, cela nécessite moins d'attention de sa part.
- En deuxième lieu, l'habileté est un facteur décisif pour le traitement de l'information des individus en relation avec les expériences passées, et les spécificités de l'intrant.

Par rapport à ces deux axes, les chercheurs de la théorie citée plus haut, ont abouti à deux résultats;

- Le premier consiste à tester la pratique et la maîtrise du traitement de l'information ainsi que le résultat qui pousse l'apprenant à manifester un degré d'attention obligatoire pour accomplir la tâche de l'apprentissage en fonction du degré de sa complexité. D'une autre façon plus claire, la mémoire à court terme intervient comme contrôle du traitement de l'information. De ce fait on observe une adaptation selon des nouvelles situations. Comme elle peut même être modifiée, en raison de la longueur de la durée, car dans ce cas, le degré d'attention de l'apprenant est très grand, ce qui implique un engagement de tous les organes de perception de l'information (cela nécessite un temps considérable du traitement de l'information par la mémoire sensorielle). Cependant une autre information ne peut pas être modifiée ou disparue, car elle est déjà installée dans la mémoire à long terme par une grande pratique ou maîtrise. Ce qui produit chez l'apprenant des habiletés routinières non contrôlées, mais automatisées et qui ne nécessitent pas en parallèle un degré élevé d'attention.
- Quant au deuxième résultat, ces chercheurs ont pu distinguer la mémoire à court terme et celle à long terme, en se référant aux habiletés de l'apprenant, tout en les considérant comme étant la source qui fait que les deux formes de mémoire se différencient. Autrement dit, si ces habiletés submergent au cours de l'apprentissage

[50] R. LE BLANC et *al. Op. cit.* p. 29.

sans qu'elles soient contrôlées, mais elles peuvent apparaître de la façon automatique. On dit que le traitement de l'information est automatisé, mais contrôlé dans le cas contraire.

Meilleur état de la mémoire à court terme pour accéder aux meilleurs apprentissages

Un meilleur apprentissage s'effectue comme le montre R. LE BLANC et al.[51], lorsque les ressources propres à la mémoire à court terme sont disponibles, et en état de fraîcheur afin de s'occuper de contrôler l'information (mémoire à court terme) pour qu'elle soit traitée et sélectionnée, surtout que ce type de mémoire se situe en tête du traitement de l'information. De ce fait, il s'avère nécessaire de disposer d'un plus grand nombre d'activités déjà acquises devant être automatisées (mémoire à long terme) pour que la mémoire à court terme demeure libre. Dans ce cas, on parle de meilleur état d'apprentissage, en particulier devant les tâches de haut niveau (complexes), comme le fait de produire un message.[52]

Il este évident que la didactique des langues s'intéresse à installer chez l'apprenant les quatre habiletés nécessaires pour produire une tâche à l'oral ou à l'écrit (communication orale, communication écrite). Dont le point de départ est la compréhension orale, et écrite pour arriver à une expression orale et écrite.

Il paraît qu'il existe une relation étroite entre la tâche de la compréhension et celle de l'expression d'un message à partir de l'oral ou de l'écrit, ce qui nous permet de donner suite à la théorie de Mc Laughlin et al., afin d'expliquer le processus de la compréhension orale et écrite à l'aide de la théorie ci-dessus, et à un autre modèle dit de Bialystok. Il s'agit du :

B- Modèle de Nagle et Sanders

a- La connaissance explicite et la connaissance implicite

Dans ce modèle, l'accent est mis sur les trois types de mémoire (sensorielle à court terme et à long terme), ainsi que sur les représentations des connaissances se situant dans la mémoire à long terme (implicite, explicite et autre connaissance).

Pour ce modèle, et pour qu'il y ait une compréhension de l'information dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, celle-ci doit être acheminée dans l'entreposage à court terme après qu'elle soit sélectionnée. A à ce niveau, on dit qu'elle se situe

---

[51] *Ibid*. p. 30.

[52] La mémoire à "court terme" est très importante dans toute situation d'apprentissage nouveau, où l'apprenant en éprouve le besoin, lui permettant de construire de nouvelles connaissances tout en valorisant celles qui ont été déjà acquises au préalable et emmagasinées dans la mémoire à long terme, qui favorise l'apprentissage et construit un pont assurant le passage des savoirs aux savoirs faire. Donc plus la mémoire à court terme est libre, plus il y a apprentissage meilleur et efficace.

dans une phase de codage, pour passer ensuite à une autre étape d'emmagasinage se situant ainsi dans la mémoire à long terme. Elle s'échappe en effet du contrôle ou maniement de la mémoire à court terme devenant automatique. Autrement dit une information avant qu'elle soit comprise doit d'abord passer par un processus de contrôle qui correspond à la connaissance explicite, qui, une fois emmagasinée, elle se stabilise pour qu'elle devienne automatique. Dans ce cas l'information désigne une connaissance implicite.

Selon le modèle de Bialystok utilisé par Nagle et Sanders comme source dont ils ont eu recourt afin d'expliquer les processus cognitifs aboutissant au déroulement de la tâche de compréhension d'un message oral en langue non maternelle. Ces processus sont représentés essentiellement comme on l'a mentionné avant par deux types de connaissances ; la connaissance explicite, désignée par le codage de nouvelles informations entrées (l'intrant); et une connaissance implicite, caractérisée par l'usage spontané de la langue en parcourant à des règles implicites.

Or, et d'après ce qu'il a été démontré par le modèle de Bialystok concernant la compréhension orale du message, il existe une troisième représentation par laquelle la compréhension écrite peut être expliquée tout en établissant des rapports de continuité avec la théorie dite "des schèmes".

Cette dernière représentation correspond à "l'autre connaissance" qui est différente de celles destinées à l'apprentissage uniquement linguistique. Ceci dit que les autres aspects de la langue tels que la connaissance culturelle véhiculée par la langue cible, ainsi que le langage non verbal intervenant dans des situations particulières de l'apprentissage. L'apprenant serait donc capable de comprendre un message écrit en faisant appel à cette connaissance, et en l'associant à la théorie des schèmes.

Par conséquent, R. LE BLANC et al. constate que : "*dans les modèles cognitifs, une grande importance est accordée aux recours continuels, aux rétroactions dans les étapes du processus et à la multiplicité des façons de traiter l'information, lesquelles varient toutefois selon le type d'intrant et le type d'apprenant".*[53]

b- Difficultés d'apprentissage au niveau de la compréhension orale et écrite

En s'appuyant sur ce qui est dit dans cette citation, on tentera de dire que le degré d'apprentissage dans le sens d'efficacité, varie selon la manière de traiter l'information, les degrés de complexité de l'information elle-même, ainsi que d'un apprenant à un autre. De ce

[53]*Ibid*. p. 32.

fait, la compréhension du message ne se situe pas sur un même pied d'égalité. Ce qui a poussé les chercheurs à lancer encore la recherche afin de détecter l'origine des difficultés, touchant la compréhension des langues étrangères en milieu d'apprentissage.

La tâche est présentée par d'autres théories. A titre d'exemple celle soutenue par FAERCH et KASPER (1986)[54] qui, en adoptant les processus cognitifs veulent arriver à confirmer ou à infirmer des hypothèses émises au début de la recherche. L'insistance est accentuée sur quelques problèmes de compréhension qui apparaissent d'une part à cause de la connaissance limitée en langue étrangère ; D'autre part en raison de la présence simultanée de deux systèmes linguistiques, le premier est propre à la langue maternelle et le deuxième à la langue cible (étrangère), ce qui rend la tâche difficile pour l'apprenant.

On note en effet, que la compréhension du message oral ou écrit par l'apprenant nécessite une interdépendance entre les connaissances implicites et explicites, particulièrement celles des déjà acquises antérieurement (dès son jeune âge) en langue cible, car cela favorise d'avantage l'apprentissage de la langue étrangère sans fournir un grand effort en raison de ses habiletés routinières et automatiques, sans négliger les stratégies propres à l'apprenant lui-même dans le traitement de l'information. Surtout si celle-ci demande un effort particulier vu sa complexité.

Cependant, et malgré les théories et les modèles (dont l'avènement a été lié à des causes urgentes, qui nécessitaient une explication raisonnable à partir du terrain de l'apprentissage) offrant au domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères une grande opportunité pour la résolution des problèmes d'apprentissage touchant le nerf sensitivo – moteur, qui est l'apprenant, considéré comme le centre d'intérêt. Car c'est à lui seul de manipuler le savoir, en le dirigeant selon ses capacités intellectuelles, devant s'adapter aux nouvelles situations d'apprentissage qui exigent des stratégies très intelligentes de sa part. Partant de cette logique, on s'intéresse à détecter les sources des erreurs commises par nos apprenants au cours de l'apprentissage, essentiellement les tâches qui concernent l'expression écrite dans le FLE.

Ayant exposé la perspective cognitive pour expliquer le fonctionnement de l'information pour des fins de compréhension du message oral et écrit.

Dans notre recherche, on tentera d'expliquer selon les processus mentaux la relation entre la compréhension du message et l'expression écrite, et pour trouver une réponse satisfaisante, on essayera de démontrer à partir des quatre habiletés le degré de dépendance

[54] *Ibid*.p.33.

entre la compréhension et l'expression, tout en se référant aux activités d'expressions écrites se passant en classe de FLE, La réalisation de la trace écrite dépendrait de la nécessité de comprendre en premier temps des messages oraux et écrits afin de pouvoir écrire un message .

On déduit qu'une activité d'apprentissage ne devrait pas vivre en autarcie des autres activités, car un apprenant n'arriverait pas à écrire un message sous une consigne donnée si cette dernière n'est pas comprise par lui. Il est de ce fait, indispensable d'établir des liens de dépendance entre les différentes activités, car celui qui n'écoute pas, ne parlera pas, et celui qui ne lit pas n'écrira pas (écouter ⇒ parler ⇒ lire ⇒ écrire).[55]

c- L'approche communicative comme une solution à certaines difficultés d'apprentissage du FLE dans une situation bilingue (l'arabe standard et le FLE)

En somme, rien que de situer les points d'intérêt essentiels sur lesquels se fondent les théories d'apprentissage par rapport à l'objectif global sur lequel se penche l'approche communicative, il s'avère remarquable que celle-ci a vu le jour dans des conditions conflictuelles et contradictoires entre les différentes théories sus-citées. Autrement dit, la théorie structuraliste défendue pas SKINNER comme le montre BESSE[56] postule que l'environnement joue un rôle déterminant dans le contrôle absolu du développement des activités langagières du locuteur. Face à ces dires, N. CHOMSKY[57], s'est montré en désaccord, car une langue maternelle peut être maîtrisée chez un enfant de moins de quatre ans sans passer par un apprentissage formel grâce à une capacité innée lui permettant de comprendre le code langagier.

Cette contradiction vient pour renforcer et légitimer la théorie cognitive, tout en centrant l'accent sur cette théorie, et son rôle primordial dans l'explication des différents processus mentaux propres au traitement de l'information reçue, et gérée par l'apprenant, par le développement des stratégies intellectuelles spécifiques pour qu'elle soit comprise.

Ce cheminement, à travers les différentes théories d'apprentissage nous a conduit vers l'approche communicative, dont l'application au sein de l'enseignement / apprentissage des langues occupe une place importante dans l'acquisition d'une compétence de communication susceptible de résoudre diverses difficultés surtout celles qui inhibent l'appropriation d'une langue étrangère au sens où elle ferait de l'apprenant, un individu apte à se détacher de

---

[55] Les habiletés nécessaires dans tout apprentissage sont en nombre de quatre = compréhension orale / compréhension écrite, expression oral / expression écrite.

[56] BESSE, cité par D. GAONAO'H, *in Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris, 1987, P. 176.

[57] Cité par N. BAILLY et M. COHEN, sur : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html(consulté le 19/09/2008)

l'insécurité linguistique. De ce fait il pourrait maîtriser son soi-même vis-à-vis de la nouvelle information apprise et comprise, et la possibilité de l'adapter à d'autres situations de communication compte tenu des connaissances linguistiques antérieurs et du contexte de l'énoncé, afin de pouvoir comprendre la nouvelle information et de noter son intervention au moyen de réactions multiples et autonomes à l'oral comme à l'écrit. D'une expression plus simple "savoir communiquer" ou "avoir des compétences de communication".

La communication est définie selon S.MOIRAND (1982) comme suit : *"un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages".*[58]

Partant de cette situation, il nous semble que la communication a un rôle particulier dans la vie sociale des individus, car toute interaction est un échange verbal et non verbal entre eux. En fonction de notre tâche, dans laquelle on s'occupe de traiter les pratiques sociales de l'écrit comme une forme de communication, qui entre en corrélation avec la communication orale. Donc les deux constituent deux unités indissociables, et que chacune d'elle nécessite la disposition d'une compétence de communication faisant de l'individu quelqu'un susceptible de communiquer à l'oral et à l'écrit. Il nous reste en dernier lieu de déterminer le type de relation existant entre la linguistique et la compétence de communication. Autrement dit quel est le degré de connaissance de la langue apte à réaliser une compétence de communication? Pour enlever l'ambiguïté à propos de ce point, il semble essentiel d'évoquer ce que ACT0N (1983) a dit à propos de l'acquisition de cette compétence de communication, en disant que: *"Cela ne suffit pas de proclamer que la communication devrait être nécessairement la notion centrale dans l'enseignement, mais aussi dans l'apprentissage".*[59]

En s'appuyant sur ces propos, il paraît évident que la compétence de communication ne pourrait pas être concrétiser en dehors de domaine de l'enseignement / apprentissage des langues. De ce fait elle tisse des rapports de dépendance avec une compétence linguistique, dont l'origine remonte aux pratiques langagières liées aux actes de paroles routinières, et comme le mentionne HYMES[60] (1984): *"En tout état de cause, la "communication" n'est pas un tout mais un attribut du langage. Toute utilisation du langage met en jeu l'attribut de la communication".*

---

[58] S. MOIRAND, cité par D. GAONAO'H, *in Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris, 1987, p. 176.
[59] ACTON, cité par D. GAONAO'H, *in Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris, 1987, p. 179.
[60] HYMES, cité par D. GAONAO'H, in *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris, 1987, p. 179.

En se référant à ce qui a été dit auparavant, on est orienté vers l'âge le plus sensible, et le plus fertile en même temps, appelé "l'âge du langage", celui-ci est considéré comme le bourgeon qui donne naissance à un fruit mûr, apte à être consommé. D'une autre façon, si l'enfant durant cet âge primitif a vécu des pratiques langagières grâce au rôle joué par ses parents, qui, s'occupent d'installer chez lui une "compétence textuelle", c'est-à-dire qu'il se montre capable de s'exprimer dans sa langue maternelle à l'oral suivant ses besoins, tout en assurant des échanges verbaux et non verbaux, en mettant l'accent sur la compréhension du sens du message. Toutes ces habitudes se transformeront à l'âge de la scolarisation en une compétence de communication propre à la langue d'origine (L1). La question qui se pose maintenant consiste à savoir comment une compétence de communication s'acquiert-elle en langue étrangère dans le domaine de l'enseignement / apprentissage ?

Tenter de répondre à cette question, nous pousse à partager l'avis de D. GAONAO'H en ce qui concerne l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère. Donc lors du contact d'au moins deux langues (LM, LE), il dit dans un premier temps que *:"L'absence de maîtrise de la compétence communicative dans une langue peut être due en particulier à des facteurs d'ordre socioculturel (distance entre les langues au plan pragmatique : statut de chaque langue pour un bilingue"*[61], et dans un deuxième temps, il insiste sur une maîtrise minimale du code linguistique. Mais l'acquisition de la compétence de communication en langue cible, dépend de la compétence linguistique de cette même langue, car cela favorise le transfert de la compétence de communication de la langue d'origine vers la langue cible.

Comme on l'a signalé plus haut, l'acquisition d'une compétence de communication s'avère essentielle, voire obligatoire dans la remédiation, afin d'écarter certains problèmes d'apprentissage des langues étrangères, y compris les erreurs observées pendant la trace écrite des apprenants, telles que les interférences dues soit aux transferts négatifs de la langue d'origine liés aux grands conflits socioculturels entre les deux langues (LM/LE), à cause des différences constatées au niveau des systèmes d'écriture et linguistique. Comme le cas entre l'arabe et le français , y compris l'aspect culturel que véhicule chaque langue et les difficultés des apprenants de s'exprimer dans cette langue (le français), de crainte qu'ils tombent dans des contradictions ou des malentendus de compréhension en fonction de celui qui reçoit le message (causes liées à la complexité de la langue cible, et aux distances existant entre les deux langues en contact), soit à l'insécurité linguistique due à la société, se caractérisant par

[61] Ibid, P. 186

l'incapacité de s'exprimer dans la langue d'origine ce qui influe négativement sur la maîtrise d'une compétence de communication en classe, ou même à la maîtrise du code linguistique de la langue cible (étrangère), dont l'origine remonterait aux méthodes pédagogiques inadéquates constituant ainsi un handicape qui ne favorise pas comme le montre D. GAONAO'H[62] "l'existence d'une relation fonctionnelle entre "communicatif" et "code linguistique", car cette relation joue le rôle de facteur déterminant l'acquisition efficace des deux termes, parce que la maîtrise du code linguistique a pour but de s'en servir. De même pour la maîtrise de la compétence de communication, pour savoir communiquer. En effet les deux notions s'entrecroisent l'une avec l'autre (se trouvent de ce fait en état d'interdépendance entre les aspects structuraux et communicatifs).

I.2.2.8- Statut du FLE par rapport à l'arabe littéraire en Algérie

Partant de cette logique en exposant les différentes hypothèses dont chacune d'elles pourrait être une source conduisant l'apprenant à commettre des erreurs d'interférence dues à des facteurs internes (liés à l'apprenant lui-même)[63] ou externe (liés aux programmes, aux outils didactiques et aux différentes méthodes pédagogiques). Il nous semble nécessaire d'évoquer le statut du FLE en Algérie, surtout qu'on a situé dans notre raisonnement son aspect bidimensionnel, c'est-à-dire ses finalités et son statut qu'on considère comme un repère jouant un rôle démarcatif dans notre recherche d'une part et d'être claire et précis en mesurant la taille réelle des erreurs en fonction du statut du FLE en Algérie par rapport aux autres langues étrangères enseignées d'autre part.

A- Différentes définitions du FLE

Définie comme "langue étrangère à statut privilégié" par Tayeb BOUGERRA[64], est une parmi plusieurs définitions, dont le but est de préciser le statut du français au Maghreb d'une façon générale. Ce français nommé sous plusieurs vocables en fonction de son large emploi

---

62 *Ibid*, p. 187.

[63]A titre d'exemple à cause de ses stratégies de communication, qui le conduisent à un recours au code linguistique propre à sa langue maternelle, et qui est déjà maîtrisée pour remplir les lacunes, constituant ainsi une langue en immersion contenant deux codes linguistiques différents (notion d'inter langue) autorisée par les nouvelles approches d'apprentissage uniquement pendant les premières années de scolarité jusqu'à ce que l'apprenant soit capable de maîtriser le code linguistique de la langue cible, aussi le recours à la langue maternelle est dû parfois au comportement que manifeste l'apprenant quand il craint se mettre dans une position de la non maîtrise des règles de politesse propre à la langue cible et absentes en même temps dans sa langue d'origine au cours d'une situation de communication, tel que l'emploi du "vous" de politesse en français et qui n'existe pas en arabe(je veux la mettre comme note de bas de page),

[64] T.BOUGERRA, *Le français au Maghreb : tribulations statuaires et pratiques didactiques*, sl nd, s.p.

au sein de la population algérienne d'une façon particulière. Il est à la fois français "langue de spécialité", "fonctionnelle", "d'ouverture", que Ali BOUACHA[65] (1984) le considère comme "langue seconde" dans tous le Maghreb en rapport avec le nombre d'heures fixées pour son enseignement/apprentissage au niveau primaire, moyen et secondaire. Ce nombre paraît considérable en le comparant avec celui destiné pour les autres langues étrangères.

Il reste cependant de voir s'il s'agit vraiment du "français langue seconde" (FLS), ou "français langue étrangère dite à statut privilégié" (FLE), vue que J. P. CUQ[66] (1992) nous pousse à reconnaître que le français n'est pas la langue maternelle des petits, au moins pour la majorité de la population. Or, il paraît évident face à ces situations contradictoires, qu'il n'est pas facile de déterminer et de façon exacte le statut du français en Algérie, à cause de son vécu historique et culturel, dont la présence est due aux conquêtes coloniales menaçant l'identité de l'Algérien par l'installation forcée d'une langue étrangère à existence non privilégiée, voire refusée par les algériens. Depuis, le français était la langue de l'ennemi venant non seulement pour exploiter les fortunes du pays, mais surtout pour détruire le patrimoine culturel, religieux et de la civilisation. En effet, afin d'effacer la personnalité algérienne et la remplacer par celle du français par le biais de la langue (intégration profonde et durable). Ceci dit que le colonialisme français, qui a duré environ 132 ans, a laissé simultanément deux traces dans l'esprit de l'algérien; d'une part son refus, et son mépris du colonialisme et de sa langue ;cependant et à cause de l'ancrage de cette langue étrangère pendant plus d'une décennie, les français en tant que colonisateurs, ont réussi en quelque sorte à inculquer à travers la pratique constante et intelligente de leur langue qui se présentait dans tous les secteurs tels que celui de la politique,de l'économie et surtout le secteur de l'enseignement et de l'éducation de cette langue pour des intentions purement coloniales, c'est-à-dire former des individus parlant le français, qui cache des valeurs culturelles françaises. Cela constitue en réalité une grande intrusion qui se glisse de façon inaperçue et qui vise en même temps à installer chez les jeunes algériens (les élèves) la culture française.

Dans cette période, le français est enseigné comme une langue seconde, remplaçant de ce fait l'arabe littéraire afin de leur faire aimer cette langue par la pratique des méthodes pédagogiques, ainsi que les outils didactiques aptes à réaliser ce but, dont l'objectif final est d'assurer la continuité de la présence coloniale.

---

[65] A. BOUACHA, cité par T. BOUGUERRA, *in Le français au Maghreb : tribulations statuaires et pratiques didactiques*, s.p.
[66] J. P. CUQ, cité par T.BOUGUERRA, *in Le français au Maghreb:tribulation statuaires et pratiques didactiques*, sl nd, p.p. 45-47.

De ce double jeu, on vise à exploiter la grande confusion qui se manifeste à propos du statut du français en Algérie, en évoquant les circonstances paradoxales dans lesquelles les algériens ont vécu, et qui désignent des situations à la fois répugnantes et attirantes. Citant à titre d'exemple, nos écrivains d'expression française, qui préfèrent s'exprimer dans une langue qui n'est pas maternelle, mais dans laquelle, ils se trouvent à l'aise en expriment leurs pensées, leurs réflexions vis-à-vis d'une situation quelconque,…etc. Cela explique par le fait que ces écrivains adoptent une attitude à double faces, telle que celle que manifeste Kateb Yacine dans sa grande œuvre intitulée Nedjma. Cet exemple cité par G. GRANDGUILLAUME pour exprimer l'idée de dualité de la langue française portant à la fois un pôle attractif, et un autre répulsif en disant à ce propos :

"C'est tout un monde de fantasmes de l'homme maghrébin par rapport à l'occident et à la France en particulier. Ce monde englobe bien sûr les mythes de la science, de la technicité, du progrès, mais beaucoup plus que cela, et au-delà : le monde de l'hédonisme, de la passion débridée, de la consommation tous azimuts, de l'alcool, de celle que Kateb Yacine nomme dans Nedjma la "Française", à la fois dominatrice et putain. Il y a dans ce halo linguistique l'attrait d'un monde fantastique, à la fois désiré et haï […]"[67] .

Devant cette situation, ces écrivains se trouvent face à un dilemme; d'une part ils manifestent une certaine acculturation, pour ne pas dire déculturation chez certains critiques, à cause de l'emploi du français comme code linguistique, qui ne leur appartient pas, malgré qu'ils s'y réfugient, d'autre part ils veulent probablement montrer à la France leur pouvoir et leur volonté de faire de cette langue de l'ennemi un moyen de défense avec lequel ils pourraient combattre le mal avec le mal, en utilisant l'arme la plus puissante : "la langue". Ces deux positions devant lesquelles se trouvent nos écrivains, les mèneraient à un seul point de convergence qui désigne cette envie de transmettre leurs idées, au moyen de textes écrits destinés à un large public, y compris la communauté francophone et même les français.

Cet acte d'écrire dans le français, nous permettrait de dire que cette langue ne représente pas une langue étrangère. En plus, et comme le signale Yacine DERADJI et al.[68] La langue française obéit à un large usage, réel sur le plan institutionnel et par rapport aux autres langues étrangères présentes en Algérie. Chose qui permettrait de détecter son statut en fonction du

---

[67] G. GRANDGUILLAUME, cité par T. BOUGUERRA, *in Le français au Maghreb : tribulations statuaires et pratiques didactiques*, sd nl, p. 326.

[68] Yacine DERADJI et al. *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*, Editions Duclot AUF, sl nd, p. 67. Sur:C: /Documents and Setting/user/Mes documents/Le français en Algérie: lexique et dynamique (consulté le 25/09/2006)

reflet émis par l'emploi effectif de cette langue déterminée sous le terme de "corpus". Quant au statut, il consiste à déterminer les rôles et les fonctions de la langue française.

Pour cela, sur le plan officiel, le rôle du français réside en cette langue de scolarisation, d'information, de communication et de fonctionnement de plusieurs institutions de l'Etat. Il demeure évident que les fonctions sont distribuées sur le marché par la partie politique de l'arabisation. Ce dernier, avec l'officialité des paramètres idéologiques aboutit à des rôles instables de la langue.

En ce qui concerne l'officialité du français, il est déclaré comme langue étrangère, tandis que l'arabe a repris sa place en tant que langue nationale et officielle.

Une projection sur le terrain, à travers les rôles qu'occupe réellement le français semble contradictoire par rapport au statut qui lui est assigné, et que l'expression "FLE à statut privilégié" paraît normal pour Y. DERADJI et al.[69] vu les répercussions du colonialisme du point de vue d'attachement à cette langue, en raison des besoins économiques faisant d'elle une langue véhiculaire à la fois du savoir et des compétences techniques et sociales.

B- Nouveau statut du FLE en milieu institutionnel

- **L'apprentissage du FLE et les variations socioculturelles**

Cependant et devant les défis lancés par les représentants de l'arabe et leur grande envie de lui faire la langue dominante propre à tous les usages, tout en restreignant le champ d'emploi du français. Effectivement le statut du français a changé avec le changement des objectifs économiques. Ce nouveau statut désigne le français comme un instrument de communication pour l'accès aux savoirs techniques et scientifiques, par conséquent une restriction s'est opérée au niveau de son enseignement se rendant compte qu'il est temps d'éloigner toute dimension culturelle qui peut être transmise lors du passage du code linguistique, car elle rend le bilinguisme comme le souligne T. BOUGUERRA[70] en tant que : " *pénible blocage linguistique et culturel, […] Double culture, certes, mais se traduisant par un double mutisme*[71]*"*. Selon ce même aspect culturel dans des situations sociales A. MOATASSINE (1992) voit que : "*les différences socioculturelles constituent un autre type*

[69] *Ibid*., p. 68.
[70] T. BOUGUERRA, *Op.cit*. p. 329.
[71] Cité par S. SOLTANI. Sur: file://Document and Settings/user/Mes documents/observatoire de la langue française en Algérie.htm (consulté le 29/08/2008)

d'interférence négative qui vient parasiter la relation pédagogique et induire malentendus et conflits communicationnels".[72]

De ces deux points de vue, on conclut que le bilinguisme se présente comme une arme à double tranchant. Autrement dit, il est positif si on tient compte seulement de l'aspect linguistique. Or et en réalité, cet aspect ne peut se transmettre sans véhiculer avec lui une dimension culturelle. A cause de la spécificité propre à chaque culture, les oppositions socioculturelles apparaissent lors du contact entre les langues, causant confusion et contradiction chez un bilingue français - arabe en classe de FLE. Cela agit négativement sur l'efficacité des méthodes pédagogiques, provoquant ainsi des "interférences négatives".

On constate donc que la dimension culturelle s'insère avec puissance, induisant le bilingue à l'erreur consistant aux troubles du message à l'oral comme à l'écrit. Ce qui pousse l'apprenant à adopter des stratégies négatives en se situant dans une position intermédiaire, imbriquant ainsi les deux codes linguistiques. Hélas ce fait aboutit à la production des messages confus sur le plan sémantique, en même temps incompatibles, dans la mesure où les deux cultures se différencient.

Ce fait capte notre attention en nous poussant à adopter des stratégies de vigilance vis-à-vis de l'objectif culturel de la langue française en situation d'apprentissage, car et comme on l'a mentionné plus haut, le culturel se faufile en agissant négativement sur l'identité de l'apprenant du FLE. Celui-ci manifeste une vulnérabilité causée par son contact avec cette langue portant en elle une culture propre, et différente de celle de l'arabe.

- **L'apprentissage du FLE et les variations sociolinguistiques**

En dépit des changements politiques successifs, touchant le statut du FLE, la situation linguistique en Algérie continue à poser des malaises. Surtout pour celui qui manifeste un intérêt à une langue étrangère et véhiculaire en même temps comme le français en Algérie, qui, à travers un large usage, fait que son statut devienne douteux, malgré qu'il soit déclaré par le discours officiel de l'état comme langue étrangère destinée à la communication. Cette situation linguistique tend à être empirée, rien que de parler des textes officiels rédigés en langue française, puis traduit en arabe sous les normes académiques.

De cela s'ajoute l'apparition de cette langue dans le domaine de l'enseignement/apprentissage en tant que première langue étrangère étant déjà acquise et/ou

[72] A. MOATASSINE, cité par T. BOUGUERRA, *in Le français au Maghreb* : *tribulations statuaires et pratiques didactiques,* sl nd, p. 64.

apprise par rapport aux autres langues étrangères. Telles que l'anglais, l'espagnol, l'allemand, l'italien, le russe,...etc.

Le FLE est donc enseigné en quatrième année du primaire avant la réforme du système éducatif, et maintenant enseigné en troisième année du primaire; il est aussi enseigné dans le moyen et le secondaire avec une remarquable augmentation du volume horaire hebdomadaire. De plus le FLE constitue la langue d'enseignement supérieur, c'est-à-dire considéré comme le montre Y.DERADJI et al.[73], "médium" d'accéder aux savoirs scientifiques et techniques. Ce fait montre que les algériens ont besoin de cette langue constatée comme on l'a mentionnée au préalable langue "seconde" au sens où elle s'est enracinée historiquement pendant l'air coloniale. Laissant derrière elle de sérieuses répercussions sur la société algérienne représentées par son emploi juste après l'indépendance, ou même dans la situation sociolinguistique de nos jours. Autrement dit, si le français est la langue qu'on privilégie dans le secteur de l'enseignement supérieur de certaines filières scientifiques et techniques (dans un pays indépendant, ayant l'arabe comme langue nationale et officielle). Ceci dit que l'intégration de la langue arabe dans tous les secteurs de l'enseignement s'avère irréalisable. Pour cela Souhila SOLTANI justifie l'enseignement en langue française en 1962, par le lancement des propos de la charte qui a eu lieu en 1964 : "*L'introduction de la langue arabe dans l'enseignement primaire est une réalisation de l'indépendance. L'arabisation demeure cependant une œuvre de très longue haleine et une tâche des plus délicates, car elle requiert des moyens culturels modernes et ne peut s'accomplir dans la précipitation*[74]*".*

Cette justification vient pour expliquer l'emploi du français comme moyen d'enseignement dans tous les paliers de l'enseignement, chose qui n'a pas été appréciée par la politique de l'arabisation. De ce fait ce français s'est détaché plus tard de l'enseignement entant que moyen d'accéder aux savoirs, sauf au niveau de l'enseignement supérieur, car et actuellement, il n'est pas le médium de l'enseignement mais la langue enseignée.

Par ailleurs, si le français d'aujourd'hui est la langue enseignée en tant que langue étrangère, faut-il qu'elle atteigne un niveau d'efficacité optimale, prenant en considération son grand usage en milieu social? Autrement dit son appropriation en milieu institutionnel est-il nécessaire pour l'enrichissement linguistique afin d'assurer une communication dans le sens

[73] Y.DERADJI et *al.Op.cit.p.68.*
[74] Cité par S. SOLTANI. Sur: file://Document and Settings/user/Mes documents/observatoire de la langue française en Algérie.htm (consulté le 29/08/2008)

d'atteindre les savoirs scientifiques et techniques ? Et comment peut on arriver à un meilleur apprentissage du FLE en veillant à éliminer tous les obstacles pouvant le ralentir ?

Chercher des réponses dépendrait de la découverte des différentes variétés sociolinguistiques, afin de justifier les pratiques langagières exercées par l'apprenant en dehors de la classe, Le but s'appuie sur le rôle crucial que peut jouer l'apprentissage du FLE en fonction de son usage social, afin de résoudre des problèmes d'apprentissage liés au plurilinguisme de l'apprenant, compte tenu de la situation polyglossique dans laquelle il vit.

- **Variétés sociolinguistiques en Algérie et apprentissage du FLE**

Comme le souligne T. BOUGUERRA[75] à propos de l'acquisition des langues maternelles ainsi que celle du français en Algérie, la polyglossie est un phénomène linguistique se caractérisant par l'usage de multitudes de variétés linguistiques propres à plusieurs communautés linguistiques. Commençant par la langue maternelle à usage dominant : l'arabe dialectale. De cela s'ajoute le tamazight à usage réduit en rapport avec la population démographique, qui constitue un facteur poussant le locuteur natif amazighophone d'acquérir l'arabe dialectal en raison de sa forte utilisation sociale, constituant ainsi le moyen par excellence dans les échanges verbaux. Ce qui n'est pas le cas pour un locuteur arabophone, qui n'a pas besoin de cet idiome, sauf en cas de confrontation socioprofessionnelle, ou de se trouver au sein d'une société amazighophone, l'obligeant ainsi d'apprendre et non d'acquérir le tamazight.

Quant au français, cette langue a sa place dans le milieu naturel de l'apprenant, c'est-à-dire que ce dernier l'acquiert dans certaines situations, dont la source sont des parents ayant une formation francophone communiquant entre eux au moyen de cette langue de formation.

Cependant et dès sa scolarisation, l'enfant se trouve face à l'apprentissage de cette langue étrangère après l'arabe standard, cette situation d'apprentissage le conduit à manifester une certaine attitude de refus et de coupure avec la situation linguistique informelle, naturelle, car pour lui, le français qui n'est pas pratiqué dans son environnement social entant que code unique utilisé par toute la société exerce une force de répulsion, en raison des contraintes que lui dicte cette langue étrangère par rapport à sa culture arabo-musulmane ou amazigho-musulmane. Autrement dit la présence de cette langue en parallèle avec sa langue maternelle lui permet d'acquérir quelques rudiments, tandis que son apprentissage lui cause conflit, contradiction voire handicap. Car dans son esprit, apprendre le français sous les contraintes et

---

[75] Y. DERADJI et al. Op. cit. p. 12.

les exigences du système éducatif et en apprenant en même temps l'arabe standard (langue dominante)[76] bouleverse la socialisation linguistique naturelle, (qui se caractérise par l'acquisition de plusieurs idiomes simultanément, y compris le français à utilisation limitée en milieu social), dans le sens où il considère l'apprentissage du FLE comme une langue venant pour concurrencer sa première langue. Par conséquent sa religion, son nationalisme, son identité sont menacés par l'appropriation de cette langue appartenant comme le déclare T. BOUGUERRA : *"[…] dans ses usages comme caractéristique de la composante quadrilingue de la réalité linguistique du Maghreb*[77]*."*

Cette attitude d'opposition face à l'apprentissage du FLE de la part de l'apprenant induit l'enseignant à gérer une tâche pénible en vers cette situation conflictuelle. Celui-ci se trouve inapte à investir les moyens didactiques et les méthodes pédagogiques adéquats afin de régler des difficultés liées en réalité à la grande multiplicité des idiomes qui régnaient pendant l'enfance de ces apprenants (avant la scolarisation).

Le plurilinguisme en Algérie est en effet un handicap, dans la mesure où il place l'apprenant dès son premier contact avec l'apprentissage du FLE (en accentuant cette hétérogénéité de la situation linguistique en la rendant complexe) sous l'effet des contraintes liées à l'apprentissage de cette langue par le biais de l'appropriation du code écrit. Ce dernier représente la dernière finalité du projet pédagogique, après avoir appris les trois compétences : écouter, parler, lire.

Cette situation demeure complexe dans le sens où l'apprenant est initié durant l'âge de l'enfance à une acquisition naturelle, spontanée et généralement informelle des deux premières compétences "écouter, parler" au moyen du bain linguistique dans lequel il a été soumis. A ce stade, il ne trouve pas de difficultés concernant le code oral du français. D'une autre manière, il se trouve apte à communiquer oralement avec autrui dans cette langue étrangère sans qu'il sache lire ou écrire, c'est-à-dire que les deux dernières compétences ne sont pas acquises.

De cette vision sociolinguistique, qui caractérise l'usage du code linguistique français au milieu de la société algérienne, il parait que le plurilinguisme en Algérie provoqué par un contexte polyglossique (contenant plusieurs idiomes, variés entre dialectes tels que l'arabe dialectal, le berbère en tant qu'un langues maternelles, ainsi que d'autres langues telle que le français à usage considérable) constitue un véritable nid de plusieurs phénomènes

[76] L'arabe standard, dit littéraire, classique,…etc., représente la langue qui domine tous les idiomes acquis par l'apprenant, elle représente aussi la première langue qui reflète son appartenance religieuse "l'Islam", son identité culturelle et nationale.
[77] T. BOUGUERRA, Op. cit. , p. 329.

linguistiques. Comme l'alternance codique, l'interlangue (phénomène existant en dehors de l'apprentissage). Cependant, en milieu institutionnel, ce même phénomène prend une autre dimension inespérée par les enseignants et les didacticiens ; ce sont les difficultés de l'apprentissage chez l'apprenant telle que l'interférence négative du FLE induisant chez lui le refus d'approprier cette langue, dont la source est le système affectif. Celui-ci constitue une origine conduisant le plus souvent au blocage du FLE, qui, d'une façon générale selon G. DALGALIAN : " *[…] peut avoir sa source dans l'image sociale dominante de cette langue, surtout si cette image est relayée par la famille*[78]."

En projetant cette citation sur le terrain de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, compte tenu de l'importance du rôle que peut jouer la famille dans la vie scolaire de l'enfant. Ce milieu propice à toute création de la part de l'enfant, peut freiner ou bloquer[79] indirectement l'apprentissage du FLE, car, est comme on l'a signalé en haut la pratique familiale du FLE par les parents, à travers la communication orale induit chez l'enfant la sensation de l'approprier avec une parfaite autonomie sans aucune pression exercée sur lui. Dans ce cas, on pense que la famille a un rôle positif. Or la réalité en situation d'apprentissage est totalement différente à cause de son refus de l'apprendre, c'est-à-dire que ce refus a pour origine première le système affectif de l'apprenant. En effet, il développe une attitude négative en étant persuadé que cette langue ne doit pas exercer des contraintes, et ne doit pas occuper la place de sa langue maternelle malgré qu'il ait été mis dans le bain linguistique avant la scolarisation, et que ce fait l'aiderait à lui acquérir une compétence textuelle qui compléterait l'apprentissage d'autres compétences.

En conséquence, et devant cette situation complexe, on constate que l'apprentissage du FLE en Algérie n'est pas une tâche facile, en raison de son statut flou aux yeux des sociolinguistes, des enseignants et particulièrement des apprenants (centre d'intérêt) qui ne manifestent aucune envie de l'apprendre à cause de la prise de conscience de la société algérienne de la nécessité de se libérer de la langue du colonialisme, en limitant sa pratique devant la langue arabe, qui doit être dominante. Car c'est la langue de la religion et de l'identité nationale, véhiculant en même temps sa propre culture.

Par ailleurs, limiter la pratique de l'arabe au sein de la société algérienne en gardant l'emploi unique de son code linguistique par rapport à celui du français semble-t-il possible ?

---

[78]G. DALGALIAN, *Op.cit. p.91.*

[79] Le blocage lié au système affectif, se manifeste pour certains apprenants dès leur premier contact avec le FLE à l'école, il peut devenir moins accentué en cas d'intervention de l'apprenant au cours de l'apprentissage, détectant ce refus en établissant un réseau de communication avec leur parents et en diagnostiquant aussi l''apprenant au cours de l'activité de l'apprentissage, En revanche, ce refus peut persister en cas d'échec de l'enseignant pendant l'analyse et l'exploration de sa source, ce qui aggrave la situation.

Pour pouvoir y répondre, il nous semble qu'il est important de connaître la réalité linguistique qui existe en milieu social, à travers laquelle, nous pourrions détecter les influences qu'elle pourrait exercer sur l'apprentissage du FLE en situation d'apprentissage.

- **L'alternance codique comme pratique langagière**

Dans notre recherche, basée essentiellement sur deux axes principaux ; l'un consiste en premier lieu à détecter, puis analyser les erreurs d'interférence commises par les apprenants, tout en précisant leur type. L''autre s'insère comme objectif à atteindre, c'est-à-dire le fait de tenter de proposer des suggestions adéquates afin d'éliminer progressivement ces difficultés liées à l'apprentissage du FLE, ou au moins, les neutraliser.

Pour cela, on pense qu'il s'avère nécessaire de connaître d'abord ce que signifie l'A.C, ainsi que son usage familial et social, tout en mettant l'accent sur son utilité ou non en tant que méthode pédagogique normée insérée par les enseignants pendant les activités métalinguistiques. L'objectif est d'assurer la compréhension du message, d'encourager la communication et les interactions en classe de FLE chez les apprenants, leur laissant la liberté d'alterner le code de leur langue d'origine, (que ce soit la langue maternelle alternée à l'oral "l'arabe dialectal", ou même la langue seconde, alternée à l'écrit "l'arabe standard"), avec celui du français.

De ce fait, en s'appuyant sur 300 questionnaires posés par Christine de Hérédia Deprez[80] aux enfants communiquant en famille, au moyen soit de la langue arabe, soit du français, soit en imbriquant les deux langues. Ce dernier cas représente le pourcentage le plus élevé par rapport aux deux premiers cas (plus de 75%) qui se répartit sous deux formes ; "alternée" et "mêlée".

La forme alternée se produit lorsque l'interlocuteur prend en considération la compétence de l'autre interlocuteur déterminant le passage d'une langue à une autre, elle est nommée par GUMPERZ *: « code switching situationnel »*[81]. *E*n d'autres termes cette forme consiste à tenir une conversation, dont l'un parle le français et l'autre parle l'arabe.

Cependant, et d'après les résultats du questionnaire, il a été montré que la deuxième forme d'alternance constitue un pourcentage plus élevé que la première forme (19%, 58%), elle se caractérise par l'usage mêlé des deux langues dans un même énoncé.[82]

---

[80] C. DE HEREDIA-DEPREZ, VEPREZ, "Les représentations du bilinguisme urbain contemporain: le cas parisien", *in* Le français dans le monde, sl, 1991, p.138.
[81] GUMPERZ, cité par C.DE HEREDIA-VEPREZ, "Les représentations du bilinguisme urbain contemporain: le cas parisien", *in* Le français dans le monde, sl, p.138.
[82] La forme alternée de l'A.C est nommée par Gumperz"code switching"ou "code mixing".

Partant de ces résultats, on constate que la famille représente le premier lieu de l'alternance codique, celle-ci s'étend en effet pour toucher la société, et apparaît lors des conversations entre interlocuteurs, que Luise DABENE décrit comme *: « un dialecte fondé sur des versions non standards des langues et sur des formes de contact (marques trans-codiques) ».*[83]

Cette forme mêlée, et comme son nom l'indique semble être parlée par des interlocuteurs qui ne font pas la différence entre les deux langues. De ce fait, ils produisent un parler incompréhensible, plein de confusion. Or, et selon Mercé PUJOT parlant de « l'alternance de langue » en la définissant ainsi *: « la juxtaposition de phrases ou de fragments de phrases cohérents et fidèles aux règles morphologiques et syntaxiques de la langue de provenance ».*[84]

Cette citation, désigne le point de vue opposé à celui de la première citation, autrement dit, et puisque l'alternance est une figure résultant de tout contact entre les langues, cela signifie qu'elle ne désigne pas un parler confus portant le nom de « charabia », « jargon », « sabir »,… etc.. Au contraire, le fait qu'un sujet alterne deux langues à l'intérieur d'une même phrase, cela dit que ce mouvement de va-et-vient entre ces deux langues indique qu'il les maîtrise en quelque sorte, au moyen de l'emploi des structures de sens égal ou proche de celles de l'autre langue, et qui obéissent aux normes syntaxiques et morphologiques.

- **L'alternance codique entre l'apparition et le blocage**

L'alternance codique chez les bilingues algériens ne se fait pas uniquement entre deux codes linguistiques, mais elle peut se produire entre des variétés linguistiques, telles que l'arabe dialectal et le français, le tamazight et le français.

Cette forme mêlée représente une large pratique langagière observée remarquablement chez les jeunes algériens au cours des situations communicationnelles. Il paraît clairement comme on l'a mentionné auparavant le français en Algérie[85] possède réellement un statut "privilégié" au sein de la société algérienne, du fait qu'il est inséré dans des conversations, constitue ainsi une forme d'interférence donnant naissance à un code particulier que

---

[83] L.DABENE, cité par C. DE HEREDIA-VEPREZ, "Les représentations du bilinguisme urbain contemporain: le cas parisien", *in* Le français dans le monde, sl, p.141.

[84] M.PUJOT, cité par K.SEFIANI, *in Bilinguisme: interprétation d'erreur, Editions Le Manuscrit, sl nd, p. 278.* Sur: C:/Documents and Settings/user/Mes documents/Le bilinguisme-Google Recherche de Livres.htm (consulté le 12/07/2008)

[85] L'alternance codique mêlée en Algérie touche beaucoup plus les grandes villes que les régions rurales, elle est considérée par Zohra Siagh comme une véritable troisième langue maghrébine et nommé par T. BOUGUERRA comme un langage singulier.

BELHADJ SAIF Rachid l'appelle *« code épissé »* (SIC) *« spicing code »*[86], dont l'apparition ou non varie en fonction du milieu.
Autrement dit, et comme le constate Y. DERRADJI et al. [87], et cela après avoir mené une expérience dans deux milieux différents afin de détecter l'alternance chez des étudiants préparant leur licence à l'université de Constantine en milieu d'abord institutionnel (Salle de cours), puis à l'extérieur de la classe.

Les résultats de la recherche ont montré que cette alternance conversationnelle existe en abondance dans les échanges verbaux libres (français – arabe) des étudiants à l'extérieur, en revanche, en salle de cours il n'en existe aucune trace.

Cette disparition de l'alternance à l'intérieur de la classe est liée aux contraintes institutionnelles telles que le thème de la communication, de ce fait l'étudiant se trouve obligé d'y obéir (A.C bloquée).

Cependant, l'A.C domine dans les discussions de ces mêmes étudiants en dehors de la salle de classe, c'est-à-dire en dehors de toute contrainte institutionnelle, de ce fait les étudiants échangent les idées d'une manière autonome et spontanée, ce qui fait d'eux des interlocuteurs libres, dans le sens où ils obéissent aux contraintes de la langue maternelle (l'arabe dialectal), glissant dans leur discours des unités lexicales simples ou complexes (syntagmes) dans le parler français. Ce qui résulte l'apparition de l'A.C comme pratique langagière, dont le déclencheur est le milieu extérieur favorisant le climat favorable à ce phénomène qui apparaît comme une troisième langue maghrébine dotée de sens et d'organisation syntaxique.

A partir de cette expérience réalisée dans deux milieux différents, en s'appuyant particulièrement sur les résultats obtenus, il nous semble que l'apparition de l'alternance codique dépend du lieu de communication. Autrement dit son existence à l'extérieur (milieu informel) est liée au détachement des interlocuteurs des contraintes institutionnelles laissant librement l'intervention de l'arabe dialectal. Bien au contraire, cette A.C se trouve bloquée dans le milieu institutionnel (milieu formel) se caractérisant par les contraintes qu'exerce l'enseignement du français.

En faisant une comparaison entre les deux types de discours (formel et informel), on constate que l'apparition de l'A.C dans le deuxième discours ne signifie pas la méconnaissance de la langue française, et que le blocage de l'A.C dans le premier discours ne

---

[86]R. BELHADJ SAIF, cité par T.BOUGUERRA, *in Le français au Maghreb* : *tribulations statuaires et pratiques didactiques,* 1992 p.330.
[87] Y.DERADJI et *al*. Op.*cit.p.113*.

signifie pas non plus l'absence de communication, au contraire l'échange verbal se produit dans cette situation, mais la tâche ne serait pas aussi facile que dans la deuxième situation.

Or, est-il possible de dire que la situation d'apprentissage du FLE au secondaire est identique à la situation de l'enseignement du FLE à l'échelle supérieure ? En d'autres termes l'apprenant du troisième année secondaire peut-il maîtriser la communication orale ou écrite sans se référer à sa langue maternelle ou seconde (l'arabe dialectal ou l'arabe littéraire) ? Et si « oui ». L'A.C peut-elle apporter des solutions au problème d'interférence se produisant au cours de la trace écrite des apprenants ?

Partant du constat négatif, considéré comme point de départ. Les démarches de notre recherche se dirigent vers un objectif final, qui consiste à proposer des suggestions après avoir remarqué que les productions écrites des apprenants sont truffées d'interférence sur tous les niveaux (lexical, syntaxique, morphologique, morphosyntaxique,…etc.), L'existence de ce problème d'apprentissage est considéré par l'enseignant ainsi que par les apprenants comme un facteur « inhibant » l'apprentissage du FLE, dans le sens où elle le ralentirait et gênerait la communication. En une autre expression, le message se transmet du destinateur vers le destinataire mais d'une manière incompréhensible. Ce qui perturbe le message et le rend confus et ambigu et provoque malentendu entre les apprenants, car il y a un intrus qui vient pour parasiter la communication[88].

Poursuivant la recherche, tout en s'appuyant sur les résultats obtenus par nos apprenants ayant réalisé un premier jet d'écriture suivant une consigne donnée. On constate que l'apprentissage du FLE concernant des apprenants en troisième année secondaire n'est pas identique à son enseignement à l'université. Du fait qu'il existe des problèmes d'apprentissage liés à la confusion que fait l'apprenant en introduisant des mots, des unités lexicales entières dans leurs écrits dans le FLE qui ne correspondent pas à leurs intentions communicatives. Ces dernières sont en effet déviées induisant ainsi l'apparition de messages flous.

Il semble alors que l'étudiant à l'université soumis à des contraintes prouve une certaine performance vis-à-vis de la manipulation du discours émis en dehors de toute interférence positive ou négative. De ce fait en dehors de tout problème d'apprentissage lié particulièrement aux transferts négatifs de la langue maternelle et/ou seconde.

[88] La confusion et l'ambiguïté du message écrit par les apprenants sont observées lors de l'activité d'évaluation du premier jet d'écriture. Cette évaluation consiste à impliquer l'apprenant lui-même en demandant à quelques élèves de lire leur produit et le faire écouté à leurs camarades de classe, pour qu'ils se rendent compte du problème lié aux erreurs d'interférence et que cette difficulté pourrait être résolue après la ré médiation qui se fait au moyen d'exercices structuraux par rapport aux hypothèses émises, celles-ci peuvent être confirmer ou infirmer à travers la deuxième production écrite.

Bien, au contraire, nos apprenants manifestent dans leurs productions écrites ces interférences liées non seulement à l'intrusion négative de la langue d'origine, mais aussi à d'autres facteurs cités au début comme hypothèses. C'est-à-dire qu'ils ne possèdent pas la capacité de mobiliser tous les savoirs acquis et/ou appris pendant la trace écrite. Ce qui provoque chez eux des problèmes d'apprentissage, dont le degré évolue en fonction des contraintes exercées par le milieu institutionnel. Cela pousse l'enseignant à songer à trouver des solutions immédiates pour réduire au moins l'intensité de cette situation problème.

Pour y arriver, on tente de proposer une solution parmi d'autres consistant à la mise en place d'une didactisation de l'A.C comme moyen induisant les apprenants en situation de difficultés à se détacher des interférences négatives.

- **L'alternance codique comme outil pédagogique complémentaire**

Notre problématique, qui se penche sur une situation problème causée par les interférences négatives. Celles-ci s'insèrent à l'intérieur des productions écrites des apprenants résultant de ce fait une confusion de la compréhension du message, car ces écrits se caractérisent par des ruptures s'effectuant entre les différentes idées. Cela se produit après avoir subit un enseignement de primaire et de moyen en FLE. Autrement dit, ces apprenants ont des difficultés d'apprentissage à un stade avancé. Ce nous pousse à adopter de nouvelles stratégies pour diminuer l'intensité du problème, dont l'une consiste à proposer un nouvel outil pédagogique comme porteur de solution en situation d'apprentissage. Cela à pour but de favoriser la communication en classe pendant les interventions entre enseignant/apprenants, et assurer aussi la compréhension des messages provenant des deux pôles cités en haut afin de garantir la justesse de l'information que contient le message pendant les activités métalinguistiques.

Malgré les avantages de l'A.C appliquée en classe de FLE à la fois par l'enseignant et les apprenants. Peut-on accepter son emploi à un stade avancé de l'enseignement/apprentissage du FLE ? Et si la réponse serait affirmative. Quel est le rôle de l'enseignant intervenant pour limiter l'usage de l'A.C à des utilisations très étroites ?

Tenter de répondre aux interrogations posées ci-dessus, il semble nécessaire d'appuyer notre raisonnement sur un paramètre devant être respecté essentiellement par nos apprenants afin de ne pas tomber dans le piège des interférences négatives.

Ce paramètre qui est à l'origine des erreurs apparaissant pendant les interactions, ou pour assurer la compréhension est représenté par une fausse traduction de la part des apprenants particulièrement lors de la trace écrite.

En se référant en effet à DANIELE MOORE (1996) qui dit *que : « que les élèves se raccrochent passivement à cette balise de sauvetage apparaissant régulièrement, sans déployer par eux-mêmes les moyens qui leur permettraient de surnager ».*[89]

Cette citation montre que l'A.C n'est qu'un moyen passif, dont l'enseignant s'en sert afin de maintenir la continuité de son discours lors de l'explication tout en se rendant compte que le recours à la langue source aidera l'apprenant en début d'apprentissage d'accéder facilement au sens du message sans qu'il y ait ruptures de compréhension.

Il paraît donc évident que l'enseignant assure une fonction à double tâche. Autrement dit, il use de la langue source dans un premier temps afin d'assurer un rythme de compréhension régulier (au cours des interactions à l'oral), et de recevoir les équivalences de sens dans la langue source de la part des apprenants afin de vérifier leur degré de compréhension en langue cible, et surtout de corriger le sens proposé après avoir recouru à la langue source, donnant ainsi une fausse traduction qui trahit la compréhension.

En s'appuyant sur les propos cités ci-dessus, on constate que l'alternance codique pourrait faciliter la tâche à l'enseignant en insérant des équivalences de sens dont l'origine est la langue comprise par les apprenants. Quant à ceux-ci, ils s'en servent pour confirmer la compréhension.

En conséquence, didactiser l'A.C devrait être conditionné par ; le niveau auquel se fait l'apprentissage du FLE (le début d'apprentissage) ainsi que par l'orientation de l'enseignant en situation d'interaction, par l'établissement des réseaux d'équivalence entre la langue source et la langue cible, tout en démontrant les ressemblances et les similitudes qui en existent, en s'appuyant essentiellement sur l'aspect sémantique pour éviter toute déviation de sens (cela devrait se faire à l'aide d'exercices structuraux en classe), et comme l'indique PORQUIER et VIVES (1993) à propos de l'évolution de l'A.C qui s'opère à un niveau avancé d'apprentissage en disant:

« Deuxièmement, justement parce que le niveau de compétence linguistique est plus avancé, il devient important d'entrer dans les « nuances » de la langue et, pour que cela se fasse, il est parfois nécessaire de procéder à des comparaisons entre la langue cible et la langue maternelle qui permettent en quelque sorte « d'objectiver ces correspondances ».[90]

A partir de cette citation, on tentera dire que l'A.C a pris une nouvelle dimension qui tend progressivement vers la "purification" de la langue cible des traces de la langue d'origine

---

[89] D.MOORE, cité par V. CASTELLOTI, *in* "Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance", *in* revue de didactologie des langues-cultures, n°108, 1997, pp. 406.
[90] PORQUIER et VIVES, cité par M.CAUSA, *in* "Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance", *in* revue de didactologie des langues-cultures, n°108, 1997, p.461.

à un niveau avancé d'apprentissage, car à ce stade, l'apprenant devrait normalement dépasser les difficultés liées aux transferts négatifs que véhicule leur langue d'origine pour s'exprimer dans la langue cible et établir des ponts de correspondance entre les deux langues, concernant les termes et les expressions nouvellement appris. Autrement dit, l'A.C apparaît ici comme une nouvelle forme consistant à s'intégrer de plus en plus dans la langue cible tout en s'écartant de la reformulation en langue d'origine. D'une façon plus simple exprimée par Maria CAUSA[91] qui voit que *: « le recours au français par l'enseignant semble intervenir pour mieux cibler le mot nouveau, pour éviter des correspondances erronées, ou encore pour confirmer la justesse de la correspondance si l'apprenant la demande ».[92]*

En récapitulant, il parait que le rôle de l'enseignant est crucial, car il doit intervenir incessamment pendant le processus de l'apprentissage du FLE, il doit ainsi limiter le passage de la langue maternelle par « la fausse route », c'est-à-dire au cas où les réponses que fournissent les apprenants dans la langue française ne soient pas compatibles avec les équivalents construits dans la langue d'origine. Ce qui cause la déviation du sens des messages émis, donc la situation de communication semble perturbée non pas par l'apparition du code « switching » mais par l'apparition du code mêlé, là où des équivalences mal traduites sont insérées par les apprenants. Ceux-ci se trouvent dans une situation problème, caractérisée par l'émergence des interférences lexicales qui bloquent la transmission correcte du message et le rend incompréhensible.

Ces moments des difficultés et de faiblesses persisteront si le rôle de l'enseignant serait négligé ou absent pendant la communication orale ou écrite réalisées par les apprenants.

Or, comment l'enseignant peut-il intervenir pour limiter au maximum les erreurs de l'interférence lexicale en particulier au cours de la trace écrite? Compte tenu de l'utilité de cette dernière dans l'apprentissage du FLE, car elle représente la dernière compétence à atteindre, au moyen de laquelle, l'apprenant devrait prouver une certaine performance face à

---

[91] M.CAUSA, "Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance", *in* revue de didactologie des langues-cultures, n°108, 1997, p.465.

[92] D'après la citation de M.CAUSA, le français est une langue maternelle, dont l'enseignant et les apprenants s'en servent pour apprendre l'Italien. Les correspondances erronées de la part de l'enseignant, semble être une tâche nouvelle de la part de l'enseignent, celui-ci l'adopte dans le cadre de la nouvelle réforme de l'A.C comme un outil pédagogique qui est en fait une extension de l'analyse contrastive. Il semble donc que ce nouvel outil est apparu comme une solution aux difficultés d'apprentissage qui se caractérisent par l'apparition des transferts négatifs liés au système de la langue d'origine, ceux-ci évoluent avec l'évolution des contraintes institutionnelles,car en situation d'apprentissage, elles exercent une influence sur les stratégies que développe l'apprenant pour apprendre une langue étrangère, dans ce cas le système appris considéré comme une adaptation ou une manière d'apprendre contrôle le système acquis de l'apprenant, car il est soumis à des contraintes lui imposant de porter plus d'attention au contenu du message qu'à la forme. Par conséquent, il tombe dans les erreurs d'interférence, Donc le fait de mettre cette nouvelle forme de l'A.C entant qu'outil pédagogique permet à l'apprenant de se détacher des transferts négatifs, mais le plus important est de décrypter les autres causes de ces fautes:c'est dont s'occupe l'analyse des erreurs.

l’acte d’écrire et s’intéresser à présenter un certificat lui permettant d’évaluer l’ensemble de tous les savoirs acquis et appris. C'est-à-dire s’assurer qu’il est capable de les mobiliser durant les activités de la production écrite.

Par ailleurs, mobiliser les savoirs de la meilleure façon, (c'est-à-dire de la manière à ce qu’ils soient investis dans le bon sens, en dehors de tout inhibiteur pouvant ralentir l’apprentissage du FLE), nécessite un effort particulier de la part de l’apprenant, en activant son système interne pour lutter contre l’apparition des erreurs. Ces dernières dépendent de la tâche de l’enseignant. En d’autres termes, celui-ci doit intervenir immédiatement pour analyser les erreurs commises afin de les neutraliser en contrôlant l’apprentissage par la diminution des contraintes imposées par les moyens didactiques et les méthodes pédagogiques. Tels que le fait de proposer des textes authentiques pour les motiver, et de pratiquer de nouvelles méthodes pédagogiques, comme l’alternance codique (en établissant des équivalences d’unités lexicales) en tant qu’outil efficace destiné afin d’enlever la confusion de sens que l’apprenant rencontre souvent, en cas où l’origine est ces transferts négatifs est provenant de la langue source.

Conclusion

Les linguistes avaient l'ambition d'élargir la notion du bilinguisme au de là des frontières linguistiques, c'est-à-dire s'écarter des entraves qui puissent affecter le bilinguisme dans sa dimension linguistique, culturelle, sociale, psychologique,…etc. En effet, cette science toute seule ne suffirait pas pour franchir les obstacles que cause le contact des langues.

Aujourd'hui, nous assistons à un essor remarquable de cette science à travers l'émergence de disciplines diverses venant pour l'enrichir, tout en tissant des réseaux d'aide et de complémentarité, dont le véritable champ d'investigation est l'établissement scolaire, faisant appel à toutes les disciplines carrefours qui s'y intègrent afin d'assurer un bon apprentissage des langues étrangères suivant les exigences du système éducatif. Ce dernier vise à valoriser leur appropriation par le biais de la linguistique appliquée. Faisant d'elle une discipline charnière et nouvelle s'occupant d'analyser et de suggérer les méthodes didactiques adéquates aux difficultés d'apprentissage, en s'appuyant sur les apports que portent la sociologie, la psychologie, la pédagogique et la didactique. Ayant tous pour objectif commun de créer un renouvellement méthodologique basé sur les explications des différentes théories d'apprentissage. Telle que l'approche communicative, l'approche cognitive et l'approche par compétences selon la nouvelle réforme afin de tester de près les processus mentaux lors de la trace écrite en vue d'obtenir des écarts sociolinguistique et socioculturel entre ce dernier et l'arabe standard.

En somme, nous constatons que l'enseignant du FLE serait un acteur actif, dans le sens où il est censé gérer une tâche délicate, consistant à maintenir un certain équilibre entre ce qui est dicté d'une part par le système éducatif, visant à accéder à une compétence écrite venant pour s'installer en dernier chez l'apprenant, au moyen de connaissances déjà acquises et ou/ apprise. Celles-ci donne naissance à un écrit authentique qui obéit aux normes de la langue cible tout en respectant ses besoins communicatifs, ainsi que ceux exigés par le société. Et ce qui est dicté d'autre part par l'apprenant lui-même, responsable et maître de soi, dans le sens où il contrôlerait l'apprentissage du FLE, en activant les processus mentaux, tout en se référant aux transferts positifs provenant de la langue de départ, et d'éviter la production des erreurs par analogie. Ou au contraire et suite à des problèmes d'apprentissage, ce dernier se laisserait dominer par les erreurs inter et intra linguales qui seraient dues soit à une défaillance cognitive et ou/ affective de l'apprenant, soit aux insuffisances des méthodes pédagogiques ou aux stratégies adoptées par l'enseignant lui- même face à l'erreur.

CHAPITRE II

L'interférence lexicale de l'arabe classique dans les productions écrites des apprenants en FLE

"C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron; c'est en parlant qu'on apprend à parler; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il n'y a pas d'autre règle souveraine, et qui ne s'y conforme pas commet une erreur aux conséquences incalculables."

Célestin Freinet

Introduction

Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, à propos des objectifs que vise l'enseignement/ apprentissage du FLE dans le cadre du projet pédagogique. La dernière finalité à atteindre est d'installer chez l'apprenant une compétence écrite à travers la mobilisation des savoirs et savoir-faire acquis et ou/appris antérieurement.

Cependant, et malgré les processus mentaux intervenant lors du traitement de l'information de la part de l'apprenant, et vu les interventions variées de l'enseignant lors de la situation problème apparaissant à tous les niveaux d'apprentissage, les difficultés persistent encore, et le scripteur pendant la trace écrite se trouve devant deux types de contraintes; d'une part celles liées à la dominance de la langue de départ, c'est-à-dire la première langue acquise et ou/ apprise(l'arabe standard) en parallèle avec la langue exerçant une influence inéluctable sur l'apprentissage de la langue cible(FLE), surtout au début d'apprentissage causant ainsi la production des erreurs d'interférence(dues aux transferts négatifs de la langue de départ) ou interlinguales, nécessitant l'intervention de l'enseignant au moyen de méthodes pédagogiques adéquates et efficaces. Telle que l'analyse contrastive visant à comparer les deux langues afin d'éviter les fausses équivalences en FLE de se produire; D'autre part, les contraintes liées à l'apprentissage qui exigent le respect des normes linguistiques et culturelles du FLE le conduisant à commettre des erreurs par analogie apparaissant sous forme de système intermédiaire nommé "interlangue". A ce stade l'apprenant invente des stratégies de surgénéralisation, dont il s'en détacherait par une autocorrection sous le contrôle de l'enseignant après les avoir analysées par le biais de" l'analyse des erreurs". L'objectif est de ne pas affecter le système transitoire de l'apprenant, dont le but final est de donner un écrit social obéissant aussi aux normes que dicte la société puisqu'elle est le récepteur à qui l'écrit est destiné.

Autrement dit, avoir une compétence de communication à l'écrit et à l'oral nécessiterait de développer de nouvelles méthodes pédagogiques de la part de l'enseignant au cours du processus de l'apprentissage, dans lequel il intervient immédiatement lors de la phase d'apprentissage dite" intermédiaire" ou" transitoire". Elle se caractérise par la présence d'un système transitoire propre à l'apprenant dont il est responsable. C'est-à-dire à ce stade il

développe des stratégies dues aux transferts de sa langue d'origine ou de surgénéralisation permettant à l'erreur de s'installer. Cependant le rôle de l'enseignant face à cette situation serait d'activer un processus de veille en incitant l'apprenant à s'autocorriger afin d'améliorer l'apprentissage.

II.1- Les erreurs d'interférence lexicale: causes et solutions

L'interférence lexicale est un type parmi plusieurs faisant partie de l'interférence linguistique.

Dans notre étude, on s'occupe de l'étudier entant que difficulté d'apprentissage dans la production écrite des apprenants, et dont l'origine remonte à plusieurs facteurs ; les uns sont d'ordre cognitif liés aux transferts négatifs, c'est-à-dire au système acquis de l'apprenant, d'autres sont d'ordre affectif liés à la manière dont l'apprenant traite l'information, donc aux stratégies qu'il développe afin de s'adapter à une nouvelle situation d'apprentissage d'une langue quelconque. De plus, d'autres facteurs sont de types familial et social tel que le vécu unilingue de certains apprenants (ex : des français natifs), ou au contraire un vécu bi, voire plurilingue en situation polyglossique (cas des apprenants algériens ayant plusieurs dialectes comme langues maternelles). Enfin des facteurs propres aux méthodes pédagogiques pratiquées par l'enseignant en classe de FLE.

Pour pouvoir cerner le problème d'apprentissage. Autrement dit, détecter les différentes sources de l'erreur, il nous semble nécessaire de connaître d'abord les différentes études qui ont été investis au service de l'enseignement/apprentissage du FLE de la part de plusieurs chercheurs appartenant au domaine de la linguistique appliquée, ayant pour but principal de choisir des solutions à l'égard de ces difficultés d'apprentissage.

Citant à titre d'exemple « l'analyse de fautes » qui vient juste après « la théorie contrastive » pour appliquer les hypothèses émises par cette dernière. Compte tenu des fondements théoriques sur lesquels elle s'est appuyée pour expliquer l'apparition des erreurs d'interférence en se référant aux transferts négatifs qu'apporte la langue maternelle de l'apprenant au cours de l'apprentissage.

Cependant, cette approche a été l'objet de plusieurs critiques qui l'accusent comme une théorie superficielle, car elle considère que l'interférence est causée uniquement par la langue maternelle en négligeant les autres facteurs qu'on a cités ci-dessus. Par conséquent elle a été substituée par une autre plus efficace dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère visant à interpréter les fautes (décrire et classer le type des erreurs), puis les analyser

en déterminant leurs sources, et enfin proposer des exercices variés selon les types, afin d'y remédier.

II .1.1- L'approche contrastive et l'analyse des erreurs

Dans notre étude, le but est de mettre en lumière les différentes difficultés qui s'opèrent au cours de l'apprentissage en classe de FLE, en particulier celles qui ralentissent l'apprentissage et le rendent par fois difficile :"l'interférence" à cause de plusieurs obstacles qui peuvent être classés selon deux grands axes : le premier est lié aux transferts négatifs de la langue maternelle, tandis que le deuxième est causé par d'autres facteurs psychocognitifs, socioculturels, d'autres sont d'ordre méthodologique dont s'occupe la pédagogie et dont le premier responsable est l'enseignant. Ajoutons un deuxième responsable : "l'apprenant" qui manifeste un manque de motivation, notons aussi le facteur de l'âge dans l'acquisition/apprentissage de la langue étrangère. Cette dernière peut aussi influencer négativement l'apprentissage dans la mesure où elle crée des confusions liées à la complexité de la langue elle-même.

Nous considérons ces facteurs comme une balise qui entrave l'appropriation d'une langue étrangère, provenant tantôt du pôle médiateur (l'enseignant), tantôt du pôle qui reçoit les savoirs (l'apprenant), tantôt de l'extérieur (l'environnement). De ce fait l'apprenant n'accède pas aux connaissances que lui transmet l'enseignant. Celui-ci doit intervenir immédiatement afin de déterminer minutieusement la source des erreurs commises dans un premier lieu, et d'y remédier par la suite en fonction des résultats obtenus par cette analyse, en recourant à des exercices structuraux adéquats à cette situation d'apprentissage pouvant restreindre l'ampleur des interférences. Donc le rôle primordial de l'enseignant dans une telle situation consiste à une pratique constante, basée sur l'analyse des erreurs, tout en comparant les productions réalisées par les apprenants dans la langue étrangère avec celles produites par des apprenants natifs pour arriver au même message. Cette étude comparative entre les deux langues (source et cible) permettrait de confirmer ou d'infirmer les propos de la théorie contrastive. Cette dernière, qui, en établissant des rapports de complémentarité avec l'analyse des erreurs pratiquée en classe de FLE assurerait sa naissance en sortant des tendances théoriques vers la confirmation réalisée pendant les activités de l'apprentissage. Comme le note Kamel EL KORSO : "*L'analyse de fautes est une branche importante de la linguistique*

appliquée, dans la mesure où elle vérifie la plausibilité des résultats en recherche d'analyse contrastive"[93].

II1.1.1.1- Fondements théoriques de l'approche contrastive

A partir des propos cités ci-dessus, on tente de dire que la théorie contrastive est une démarche qui ne pourrait donner son fruit sauf si elle était investie sur le terrain et qu'elle resterait suspicieuse si elle s'éloignait du milieu institutionnel, où on pourra projeter tous ses dires rien que de faire l'analyse des erreurs tout en s'appuyant sur cette comparaison efficace et obligatoire entre la langue d'origine et la langue cible (L1 – L2).

Cette théorie qui a vu le jour aux Etats-Unis (1915-1933) s'occupait d'abord de l'enseignement de la langue maternelle, puis des langues étrangères. Hélas et pendant cet intervalle de temps, elle n'a pas donné de bons résultats pour découvrir les difficultés que rencontrent les apprenants pendant le processus de l'apprentissage des langues étrangères (LE). Celles-ci apparaissent par fois mystérieuses car l'enseignant se trouve dérouter face aux erreurs.

Ce n'est qu'en 1957 que cette théorie demeure utile, car elle a subi des rénovations en ce qui concerne les démarches qui doivent être suivies et appliquées après avoir proposé une analyse et des objectifs de la part de LADO[94] sous la notion de "théorie constrastive". Selon lui, il part de l'hypothèse qui met en jeu la comparaison entre les langues cible et source comme source de difficultés dans l'apprentissage de cette dernière au cas où les deux langues diffèrent, en revanche, les similitudes le facilitent.

II.11.1.2- Facteurs déterminant les "erreurs" en L1 et en L2

Les années 70 ont porté avec elles de nouveaux changements, elles étaient un nouveau départ à l'avènement de nouveaux chercheurs qui se spécifient par l'adoption de nouvelles notions, qui s'adaptaient selon eux avec les contraintes que dictait la fin de l'enseignement des langues étrangères. C'est ce besoin d'une linguistique appliquée qui soit associée au domaine de la psychologie enracinée, afin d'éviter toute situation conflictuelle causée par les difficultés d'apprentissage d'une langue seconde.

---

[93] K.EL KORSO, *Linguistique contrastive: la langue allemande-problèmes et méthodes*, Office des Publications Universitaires, Edition n° 1784, Alger, 1985, p.7.

[94] A.RADHWAN, *Ressemblances et divergences: obstacle ou aides pour l'acquisition/apprentissage des langues étrangères-Le cas d'une étude contrastive"français-arabe"*, Université de Sanaa-Yémen. Sur: http://prismelangues.4-stasbg.fr/IMG/pdf/article-Radhwen.pdf(consulté le 19/08/2008).

Les recherches qui proviennent de ces disciplines ont aidé d'autres chercheurs à explorer la source des erreurs après l'échec de la théorie béhavioriste ayant pris en considération la théorie Chomskyenne, qui se fond essentiellement sur la linguistique et la psycholinguistique appliquée, malgré qu'elle prouve quelques ambiguïtés. CORDER s'est intéressé à mener ces études en fixant sa vision sur l'acquisition d'une langue seconde, en les ramenant vers le centre de la problématique, c'est-à-dire "les erreurs" commises par l'enfant au cours de l'acquisition d'une langue première. Ce point d'étude a pour but de nier d'abord et de façon catégorique les circonstances aléatoires dénoncées par la théorie "béhavioriste"[95] d'une part. D'autre part, il manifeste le même avis que CHOMSKY[96] en ce qui concerne l'acquisition d'une L1 qui dépend de la motivation de l'apprenant même si les conditions sont différentes. Cependant, il n'accepte pas l'autre version à propos de l'acquisition de la L2 associée aux méthodes pédagogiques suivies par l'enseignant, car lorsqu'un enfant commet des erreurs en L2 et qui s'observent aussi en L1, cela s'explique par le fait qu'il développe comme le signale D. GAONAO'H "*un processus actif d'acquisition*"[97]. Ce processus est une marque qui indique l'état d'une évolution langagière activée par l'enfant durant la phase de l'erreur, qui lui donne l'occasion d'identifier le degré de la connaissance de la langue, sous l'effet du processus déjà cité en haut. Celui-ci développe le système langagier de l'enfant qui surgit en parallèle avec l'apparition des erreurs soit en L1 pour accéder aux connaissances. Quant à l'apprentissage de L2 est déterminé par un facteur provenant de l'apprenant, exerçant en quelque sorte une suprématie, après avoir disposé de composante linguistique dirigée et contrôlée par "*un programme interne*", nommé par D.GAONAO'H[98]. Celui-ci a un pouvoir supérieur, car il domine même le programme de l'enseignant, ainsi que les méthodes pédagogiques pratiquées par ce dernier, ce n'est donc pas les données linguistiques qui relèvent de l'apprentissage, mais c'est le programme interne de l'apprenant qui contrôle les composantes linguistiques après en avoir disposé.

Partant de cette vision, il nous semble que l'accent est mis sur l'erreur qu'on trouve assez important dans le développement langagier de l'enfant.

Tout en justifiant sa logique par ce processus actif d'acquisition, dont l'erreur représente un indice développant l'acquisition de L1, quant à l'apprentissage d'une L2, il ajoute, qu'un

---

[95] Elle prédit l'apprentissage comme étant une machine, qui fonctionne sous l'effet d'un stimulus venant de l'extérieur, et que l'apprenant possède un niveau intellectuel limité, autrement dit, ses capacités de compréhension et de mémorisation sont restreintes.
[96] D.GAONAO'H, *Op.cit.p.*123.
[97] *Ibid*.p.124.
[98] *Ibid*.p.124.

programme interne continue à réapparaître, et qu'il persiste en exerçant une influence dominante sur le programme, ainsi que sur les méthodes pédagogiques.

Cette vision nous mènera à penser que le rôle de l'enseignant est marginalisé, ainsi que l'efficacité du programme dépendant de la disposition de l'apprenant, quand il déclare qu'il est dominé par ce système interne. On croit, en effet qu'au cours de l'apprentissage d'une L2, le rôle de l'enseignant ne devrait pas être écarté, car celui-ci pourrait gérer des tâches pénibles, pour surmonter quelques difficultés qui s'opposent à l'appropriation de la langue dont il est question. Notons à titre d'exemple cette analyse contrastive qui doit se faire entre L1 et L2, afin de déceler la source de l'erreur commise par l'apprenant. Il se pourrait que la langue maternelle soit à l'origine de cette erreur. Dans ce cas, on constaterait que l'apprenant tout seul ne pourrait pas résoudre le problème, surtout devant cette langue qu'il ne maîtrise pas encore parfaitement, et là surgit le rôle de l'enseignant, qui au contraire de ce dernier est censé se l'approprier.

En somme, on tente de dire que pendant l'acquisition d'une L1, l'enfant pourrait se surveiller en activant son système d'acquisition face à l'erreur, qui affirme non seulement son existence, mais surtout son évolution, afin d'en assurer une bonne maîtrise. En effet ce processus de contrôle semble possible durant l'acquisition d'une L1, où l'apprenant n'est pas soumis aux contraintes de l'apprentissage. Or au cours de ce dernier, ce même apprenant devrait obéir aux exigences imposées par le programme et les méthodes pédagogiques d'une part. D'autre part, il serait nécessaire de tenir compte des influences que causerait la langue maternelle. Celle-ci pourrait menacer l'apprentissage de la langue seconde si l'enseignant est absent.

II.1.2.3- L'apparition des erreurs d'interférence est-elle liée aux différences ou aux similitudes entre L_1 et L_2 (source et cible)?

Le problème d'interférence continue à surgir jusqu'au stade avancé de l'enseignement/apprentissage du FLE. Cependant qu'il ne devrait pas y apparaître, car elle induirait l'apprenant à produire des messages portant un sens confus et ambigu. Par conséquent, son insertion dans les productions écrites des apprenants parasiterait la communication et la rendrait incompréhensible pour celui qui lit le message écrit. Surtout que les apprenants ont travaillé sur le texte exhortatif (l'appel). Le but consiste à ce que les apprenants réalisent un écrit sous forme d'appel en FLE, afin de faire réagir leurs camarades. En effet la tache est centrée particulièrement sur le contenu (le sens) plus que sur la forme. Autrement dit, pour exercer une influence sur ces lecteurs (les camarades), il faudrait qu'ils

produisent un écrit compréhensible en dehors de tout inhibiteur pouvant dévier ou changer le sens.

En conséquent, dans une situation d'apprentissage caractérisée par le contact des deux langues (LS/LE), il semble nécessaire non seulement d'évoquer les différences et les similitudes entre le français et l'arabe, mais de préciser si se sont les différences qui causent des difficultés d'apprentissage ou les similitudes.

Comme on l'a mentionné dans le chapitre I, "les différences et similitudes entre les deux systèmes linguistiques français et arabe". Il paraît que ces deux langues manifestent un grand écart à tous les niveaux, car elles ne sont pas de la même origine.

Ces différents points de divergence causent chez nos apprenants arabophones des difficultés d'apprentissage, qui sont liées en fait non seulement aux différences linguistiques, mais aussi culturelles, encore plus graves, car cette face culturelle qui constitue une composante cachée de la langue pourrait se faufiler au cours de l'apprentissage et aboutir à des conséquences néfastes touchant la personnalité de l'apprenant.

En situation d'apprentissage, les difficultés d'interférences sont présentes selon différents niveaux, tels que le niveau syntaxique, phonétique, morphologique, lexical, sémantique,…etc., et comme on s'occupe d'étudier l'interférence lexicale, il nous semble que celle-ci entre en relation étroite avec l'interférence qui s'opère au niveau sémantique.

Cela permettrait de dire que ces difficultés d'apprentissage (les interférences) dépendraient de deux facteurs principaux:

- Le premier est lié au degré de similitudes et de différences entre le français et l'arabe.
- Le deuxième est propre aux différentes stratégies que développe l'apprenant en fonction de la tâche de l'enseignant, afin d'améliorer l'apprentissage du FLE en fournissant le maximum d'effort pour déceler le sens exact des mots ou des structures identiques dans les deux langues (cas des langues identiques). Mais aussi d'activer sa capacité d'analyse, tout en comparant des mots et des structures, en dépit du grand écart lexical et sémantique entre les deux langues (cas du français et de l'arabe), et en les interprétant de la manière à s'éloigner des faux sens conduisant à l'accès à l'interférence sémantique.

Notre tâche face à cette situation de difficulté s'orientera vers l'apprenant pendant la trace écrite. Cela nous permettrait de limiter le champ de la recherche en mettant l'accent sur le degré réel du niveau de compétence antérieure qui se manifeste au cours de l'apprentissage au moyen de ses stratégies propres, pour surmonter l'obstacle de l'interférence lexicale dans son écrit en FLE malgré la grande divergence entre ce dernier et la langue arabe surtout au niveau lexical. Pour cela on se réfère aux propos de la théorie contrastive, en constatant que les

différences entre deux langues en contact causent des difficultés d'apprentissage ou d'acquisition, par contre, les similitudes les facilitent.

A ses propos, s'ajoute les explications de Radhwan ALSABRI[99] quand il évoque les opposants de la théorie sus- citée, qui considèrent l'apprenant comme responsable de l'erreur, en développant des stratégies propres à lui qui n'aboutiront pas souvent à des messages sans interférences, c'est-à-dire que la langue maternelle ne constitue pas toujours la source des erreurs. De ce fait, il est inutile de la comparer avec la langue cible, mais il faut centrer la tâche sur l'apprenant, car celui-ci dispose d'une capacité lui permettant de distinguer les ressemblances et les différences des deux langues en activant son savoir acquis.

Cependant, en essayant de rapprocher les différents points de vue cités en haut, on tentera d'exprimer notre position face à cette divergence d'opinions, en situation d'apprentissage, il ne faudrait pas culpabiliser totalement la langue maternelle comme source unique de l'erreur, comme il ne serait pas juste de culpabiliser l'apprenant tout seul entant que responsable unique capable de s'approprier le FLE en comptant seulement sur ces stratégies propres. Il semble évident que la langue maternelle pourrait servir l'apprentissage en cas de présence d'apprenant capable de transmettre son message correctement, en faisant appel aux transferts positifs. Tandis qu'un apprenant incapable de la faire risquerait de tomber dans les erreurs de l'interférence. A ce niveau de difficulté, l'enseignant apparaîtrait comme médiateur de l'apprentissage, où il devrait intervenir afin d'interpréter les erreurs en classant leurs types, en les analysant, en découvrant leurs sources, et enfin proposer des exercices de remédiation en mettant l'accent sur la comparaison des deux langues en question, L'objectif est de dévoiler les nuances ou les différences de sens causées soit par le grand écart existant entre les deux systèmes linguistiques, soit par les mauvaises stratégies adoptées par chaque apprenant (niveau limité d'intelligence), soit par un apprentissage antérieur insuffisant (insuffisances liée aux faiblesses des méthodes pédagogiques appliquées au primaire, ou au moyen).

Sur cet axe de recherche, on propose aux enseignants du secondaire de pratiquer la comparaison entre le français et l'arabe afin d'éliminer toute confusion de sens lors du passage à la langue cible, d'établir des rapports de correspondance et de divergence, et de proposer à la fin des activités métalinguistiques (activité de la production écrite) des listes de mots et de structures que l'apprenant devrait employer dans son écrit dans le FLE pour ne pas dévier le sens qu'il voulait transmettre.

[99] A.RADHWAN, *Op.cit.*

II.1.2.4- L'analyse des erreurs comme nouvelle approche efficace

Comme, on l'a signalé plus haut (la théorie cognitive), concernant les processus mentaux intervenant au cours d'une situation d'apprentissage, la tâche est centrée sur l'apprenant. Autrement dit, celui-ci apprend une langue étrangère en faisant appelle comme l'indique G.GAONAO'H[100] à "*un système*" dit "*compétence transitoire"* (cette dernière apparaît lors de l'apprentissage d'une langue étrangère) que l'apprenant construit afin de se l'approprier. Ce qui lui permet de dire qu'une analyse des erreurs de la part de l'enseignant déterminera les spécificités de ce système, ainsi que de comprendre les stratégies et les processus comme étant la source qui y conduit, de ce fait les erreurs détectées liées à ce système aident l'apprenant à développer ses acquisitions langagières et que leur évaluation par l'enseignant accélère l'apprentissage des langues, de ce fait CORDER (1971) constate que:

« (…) l'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses. Ce point de vue considère les phrases idiosyncrasiques de l'apprenant comme étant de manifestations d'hypothèses fausses. Lorsque l'apprenant aura été exposé à plus de données, et qu'il les aura traitées, soit par l'observation directe, soit à l'aide d'explications du professeur(…), l'interaction entre celles-ci et les hypothèses de départ lui permettra de formuler de nouvelles hypothèses plus conformes aux faits linguistiques de la langue cible. [101]»

Notre position devant cette citation consiste à tenter de dire que ce système transitoire de langue aboutirait à la production de phrases fausses, dont l'origine est ces hypothèses fausses construites par l'apprenant tout seul, sans l'aide de l'enseignant, tout en se référant à son système cognitif. Cependant la reformulation d'autres hypothèses plus proches au système de la langue cible pourraient donner naissance à de nouvelles phrases justes grâce aux interactions entre l'apprenant et l'enseignant, car les explications de ce dernier l'aiderait à développer la compétence du système transitoire[102]. De ce fait sa tâche d'accéder à l'appropriation de la langue cible deviendrait facile et avec beaucoup de justesse. Ceci dit que le rôle de l'enseignant est primordial dans l'analyse des fautes. Autrement dit celle-ci a connu selon K.EL KORSO[103] un essor remarquable au cours des années soixante-dix. Ce type

---

[100] G.GAONAO'H.Op.cit.p.124.

[101] CORDER, cité par D.GAONAO'H, *in Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris, 1987, p.125.

[102] CORDER, considère les phrases idiosyncrasiques produites par l'apprenant comme un système intermédiaire entre les deux systèmes de la L1 (l'interlangue), et les interférences jouant un rôle important dans le développement du système transitoire, dont l'origine est le programme interne, et qui se compose en fait de trois sous systèmes (une partie liée au système de L1, une liée au système de L2, et un système de règle qui n'appartient ni à l'un, ni à l'autre de ces deux systèmes.

[103] K.EL KORSO, *Op.cit.*pp.1-2-3.

d'analyse constitue un axe d'intérêt de la part des linguistes et didacticiens afin de limiter au maximum la production des erreurs en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. L'apprentissage en situation linguistique Algérienne nécessite le recours à une analyse des fautes après avoir constaté que l'approche constrastive (basée sur la comparaison entre la langue maternelle et la langue étrangère) a échoué, dans la mesure, où les études typologiques[104] sont absentes

Ce fait aboutira à l'accès à l'analyse des fautes, tout en rejetant l'étude comparative qui parait inutile, car elle considère la langue maternelle comme la seule cause de la faute. Tandis que l'analyse des fautes est considérée comme une branche importante de la linguistique appliquée, du fait qu'elle sort du cercle de la langue maternelle pour multiplier les raisons et les sources des erreurs. Telles que celles liées à l'apprenant lui-même (concentration insuffisante, faiblesses organiques). Tandis que d'autres sont causées comme le signale RICHARD [105](1973) par un apprentissage linguistique limité (durée d'apprentissage de langue cible insuffisante). Cela induirait l'apprenant à commettre des erreurs liées au système de la langue cible. Autrement dit, le système linguistique de cette dernière constitue une source importante conduisant à l'erreur. Dans ce cas, l'apprenant construit des hypothèses, tout en s'appuyant sur des stratégies de "surgénéralisation" qui aboutiraient à des erreurs. Cela se fait à cause du non respect des règles propres aux système de la langue elle-même, telles que la formation des "calques" à propos de la production des réponses, dont la forme est identique à celle de la question posée (ex: Q/ comment l'appelle-t-on? ==> R: l'appelle-t-on une hirondelle). De cela s'ajoute un autre type d'erreurs, dont la source correspond comme le signale Elisabeth BAUTIER-CASTING et JEAN HEBRARD[106], aux usages aux quels est confronté l'apprenant. Ces derniers sont des stratégies propres aux situations de communication, mais non plus aux différentes façons que l'apprenant adopte pour traiter l'information. Les deux stratégies sont indissociables malgré qu'elles sont différentes.

Cette différence est impossible au plan pratique (pendant l'analyse des productions des apprenants), mais facile au plan théorique (les méthodologies scolaires) est facile. Autrement dit, dans la situation d'apprentissage, le rapport de l'apprenant à la tâche linguistique et

---

[104] Les études typologique sont des recherche dont s'occupe l'analyse contrastive, celle-ci compare la langue maternelle de l'apprenant (d'origine) et celle étrangère (cible), tout en s'appuyant sue les différences existant entre les deux pour qu'elles soient saisies par l'apprenant, tenant compte des problèmes d'apprentissage liés au passage de la langue d'origine à la langue cible.

[105] RICHARD, cité par D. GAONAO'H, *in Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris, 1987, pp.127-128.

[106] E.BAUTIER-CASTING et J.HEBRARD*, Ligne de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères,* CLE international, Paris, 1980, pp.71-72-73.

particulièrement à la situation de communication est un facteur décisif, dans le sens où il définit le statut de l'apprenant et celui des productions fautives dans le cadre de la théorie cognitive de l'apprentissage, car il développe des stratégies pour produire des énoncés correctes sous les contraintes de l'apprentissage. Leur réalisation serait difficile. Ce qui freine l'apprentissage, en raison des exigences institutionnelles consistant (selon l'ancienne méthodologie) à produire des énoncés non fautifs, qui correspondent à un bon usage du système grammatical de L2.

Cependant, cette méthodologie basée sur l'obligation de respecter les normes grammaticales de L_2 semble restreinte, du fait que l'apprentissage est freiné (comme il est signalé ci-dessus), à cause du comportement linguistique de l'apprenant en refusant l'apprentissage de L_2, car cela dépasse ses compétences. De ce fait une nouvelle méthodologie s'avère nécessaire, afin que sa pratique (dans une situation d'apprentissage) soit possible, c'est-à-dire tenir compte de différents critères tels que ceux du jugement des énoncés fautifs en plus du statut de la faute lors de son analyse par l'enseignant, tout en insistant sur la production de discours et non d'énoncés, ainsi que sur l'analyse de l'échec de communication et non l'analyse des fautes. Cela signifie qu'il devrait insister sur les critères d'acceptabilité des énoncés et non sur ceux de grammaticalité au cours des productions des apprenants.

Ce renouvellement méthodologique nous semble important, surtout avec la nouvelle réforme du système éducatif vis-à-vis de l'apprentissage du FLE. L'appropriation de la part des apprenants repose sur la production de discours, tout en s'appuyant sur la "communication". Autrement dit la tâche devrait être centrée sur l'intention de produire un discours dont les énoncés devraient être non fautifs pour que le messages produit soit compréhensible (la communication se produit efficacement).

II.2- L'interférence lexicale comme erreur commise par les apprenants à un stade avancé

II.2.1- Définitions de la notion d'interférence

Le terme '"interférence" a évolué selon l'évolution des travaux et des recherches linguistiques. Partant de ceux qui s'occupent des problèmes linguistiques liés au contact inter-linguistique, tout en s'appuyant sur des recherches interdisciplinaires après avoir pris conscience que les méthodes et les instruments de travail manquaient.

Parmi plusieurs axes de recherches, W-F. MACKEY aborde la notion d'interférence en précisant d'abord les caractéristiques qui la détermine dans le parler d'un bilingue en disant:

«l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on on écrit une autre».[107]

Cependant, et d'après le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, il la définit ainsi: *«On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la languie B»*[108].

Or, la notion de l'interférence a pris une nouvelle dimension, consistant à la considérer comme une difficulté d'apprentissage de l'apprenant. En effet, selon les linguistes Josiane-F. HAMERS et Michel BLANC: *«l'interférence désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue»*[109]. Dans la même direction, Geneviève VERMES et Josiane BOUTET ont indiqué que: *«L'interférence apparaît remarquablement aussi au niveau du lexique, lorsqu'il y a intrusion d'une unité de L_1 dans L_2, l'apprenant ou le bilingue confirmé, peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue dans l'autre langue»*[110].

L'interférence est pour R.GALISSON et D.COSTE (1976) comme suit: *«Difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langue étrangère du fait de l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue étudiée antérieurement*[111]*".*

Quand aux travaux récents de la linguistique. K.EL.KORSO dit qu': *"il est souvent question d'interférence comme cause de la faute. Il s'agit d'un système de langue étrangère qui est perturbé par un système de langue déjà assimilée. Il peut s'agir de divergence des systèmes des deux langues ou aussi de ressemblance qui peuvent être généralisés*[112]*."*

- **Distinction entre l'interférence et l'alternance codique (A.C)**

Une première distinction entre "interférence" et "alternance codique" s'avère indispensable et primordiale. En effet, l'A.C est toujours selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage[113] la stratégie de communication par laquelle un individu ou une communauté utilise dans le même échange ou le même énoncé deux variétés nettement distinctes ou deux

[107] W.MACKEY, *Op.cit*.p.397.
[108] Sur: http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem/primo/docs-primo/articles/m.pdf(consulté le 25/09/2008)
[109] Cité par josiane.F. HAMERS et M.l BLANC Sur: http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem/primo/docs-primo/articles/m.pdf
[110] Cité par G. VERMES et J. BOUTET Sur: http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem/primo/docs-primo/articles/m.pdf
[111] Cité par R.GALISSON et D.COSTE Sur: http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem/primo/docs-primo/articles/m.pdf
[112] K.EL KORSO*, Op.cit*.p.6.
[113] Sur: http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem/primo/docs-primo/articles/m.pdf(consulté (le 08/06/2008)

langues différentes, Le ou les interlocuteurs peuvent être expert dans les deux langues, c'est le cas de "*l'alternance de compétence*" qui constitue une manière d'assurer la communication sociale. S'ils ne le sont pas, il s'agira donc "*d'alternance d'incompétence*".

Ceci dit, *"interférence"* est synonyme *"d'alternance d'incompétence"*. Le locuteur affronte une lacune le plus souvent lexicale, et il tente, pour la combler, d'exploiter une autre langue ou un autre code.

Il est de ce fait constaté par Albane CAIN, Claudine BRIANE et Carol MORGAN[114] que l'alternance codique est un phénomène qui apparaît sous forme de "*productions hybrides*" se caractérisant par l'emploi simultané des deux codes linguistiques différents, et le plus souvent suite à une "*ignorance lexicale"*, que l'apprenant remplie *"ce vide lexicale"* tantôt en étant conscient, tantôt en étant inconscient de l'insertion des mots ou expressions appartenant à sa langue maternelle (L_1) dans sa production en L_2. Ce recours à la langue L_1 est du à une "défaillance lexicale", car la L_2 fait obstacle. Dont le but est de faciliter l'accès à la culture de L_2. L'alternance codique dans cette situation est considérée comme un moyen pour accéder à une appropriation linguistique et culturelle, vu que ces deux derniers ne peuvent pas être séparées, mais son rôle doit être limité en temps et surtout en finalité en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, car dans ce cas le but final est de maîtriser la compréhension et la production de telle langue étrangère tout en acceptant le recours contrôlé à la L_1.

D’après cette réflexion citée ci-dessus, et qui consiste à autoriser l’alternance codique comme moyen d’apprentissage qui soit contrôlé par l’enseignant. Ce fait nous pousse à constater que l’emploi permanent et contrôlé de l’A. C par l’enseignant pourrait amener l’apprenant à adopter une stratégie qui s’établerait jusqu’au stade avancé de l’apprentissage, où il ne pourrait pas se passer de la L_1. De ce fait il risquerait de se trouver incapable de réaliser une production orale ou écrite sans passer à la L_1, d’où la possibilité de tomber dans les erreurs d’interférence suite aux contraintes de l’apprentissage avancé.

II.2.1.1- L'interférence comme parasite de l'interlangue

Parler des erreurs d'interférence, nous pousse à évoquer ce qu'il a été dit par CORDER[115] concernant les phrases idiosyncrasiques en tant que fausses productions provenant de la part des apprenants en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. L'emploi de ces phrases est considéré à les considérer comme un système intermédiaire

[114]A. CAIN, C. BRIANE et C. MORGAN, "Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance", *in* revue de didactologie des langues-cultures, n°108, 1997, pp.491-492-493.
[115] CORDER.*Op.cit.*pp.125-128.

contenant des traits qui n'appartiennent ni au système de la L_1, ni à celui de la langue cible, mais un système de règles propres à l'apprenant traduit sous le terme d'interlangue. Le développement de ce système intermédiaire est important dans l'apprentissage d'une langue étrangère malgré que cela pourrait amener l'apprenant à des difficultés d'apprentissage. Telle que les erreurs d'interférence qui sont dues à la présence du système de la L_1et non pas aux éléments de cette langue comme le constate l'approche contrastive classique. En effet ces erreurs sont appelées erreurs intralinguales, qui s'échappent de l'analyse contrastive.

Cependant, et en se référant à une autre réflexion proche de la première, déjà citée, touchant ce même axe de recherche; celle de BERNARD P. Y., qui constate que: *"l'analyse contrastive (sous ses formes spontanées ou académiques) a été le plus souvent conçue comme une démarche préventive (éviter les interférences qui menacent l'apprenant) ou thérapeutique (extirper les interférences qui parasiteraient l'interlangue). L'analyse contrastive peut même être mobilisée pour tendre de véritable embuscades aux apprenants[116]."*

La deuxième partie de cette citation vient pour rejoindre l'idée citée en haut, et qui consiste à montrer l'inefficacité de l'analyse contrastive, dans le sens où elle multiplierait les erreurs d'interférences, dont la présence quantitativement considérable menace l'interlangue. En effet, cela pourrait ralentir l'apprentissage de la langue étrangère en cas de disparition du système intermédiaire dû au système de la L_1 en vue d'accéder à celui de la langue étrangère.

Quant à la première partie de la citation, l'interférence est constatée comme une sorte de virus qui s'insère pour affecter l'apprentissage de la langue étrangère en parasitant l'interlangue[117].

II 2.1.2- Différents types d'interférence

A- L'interférence culturelle

Ce type d'interférence est dû selon MOATASSINE[118] aux différences socioculturelles entre le français et l'arabe, conduisant l'apprenant à se trouver face à une situation

[116] P-Y.BERNARD, "Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance", *in* revue de didactologie des langues-cultures, n°108, 1997, p.495.

[117] L'interlangue est considérée comme un processus actif, qui apparaît pendant le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère, et que l'apprenant l'utilise à un certain moment donné entant que stratégie afin de développer son système transitoire pour accéder finalement à l'appropriation de la langue étrangère, cette interlangue est appelée aussi "système approximatif", qui consiste à rapprocher les deux systèmes linguistiques en contact.

[118] MOATASSINE, cité par T.BOUGUERRA, *in Le français au Maghreb* : *tribulations statuaires et pratiques didactiques,* 1992 p*329.*

communicationnelle ambiguë, se caractérisant par le malentendu entre lui et son interlocuteur, notant de ce fait une interférence négative.

Quant à W-F.MACKEY[119], l'interférence culturelle est le résultat de l'introduction de phénomènes culturels nouveaux par rapport à la culture propre au bilingue, celui-ci face aux phénomènes culturels absentes dans son répertoire tente de trouver leurs équivalents dans sa langue d'origine, hélas son parler se caractérise par l'insertion d'unités ou de structures de ces phénomène tels qu'ils apparaissent dans la langue étrangère.

Dans d'autres cas, cette interférence est due aux valeurs culturelles de la religion du bilingue, selon Adel, cet émigré d'origine algérienne vivant avec sa famille en France utilise souvent dans son parler le nom d'"Allah" au lieu de "Dieu", malgré que les deux ont la même signification. Cela a pour but de confirmer son identité religieuse d'une façon inconsciente à cause du glissement des valeurs culturelles de "l'Islam".

B- L'interférence sémantique

Comme le confirme William. F MACKEY[120]., l'interférence sémantique se distingue de l'interférence culturelle, dans la mesure où les phénomènes et les pratiques culturels de la langue étrangère existent dans la langue source, mais qui sont structurés d'une autre manière. Tels que les couleurs du spectre qui sont divisées en unités. Cette division est différente selon les deux langues en contact. Ce qui conduit le bilingue à produire des énoncés en langue étrangère, mais qui crée une confusion sémantique que véhicule le message en raison de l'insertion de ses composantes linguistiques de la langue source véhiculant une signification différente de celle de la langue étrangère, malgré qu'elles aient la même forme signifiante.

Ce type d'interférence est considéré par Radhwan ALSABRI[121], comme le résultat d'une analyse contrastive, suite à une mauvaise interprétation du contenu du message dans la langue étrangère, en se référant aux équivalents de sa langue maternelle. Ce qui aboutit aux obstacles au niveau sémantique, c'est-à-dire tomber dans des confusions de sens.

C- L'interférence lexicale

Comme l'indiquent GENIVIEVE, VERMES et JOSIANE BOUTET Que : "l'interférence apparaît remarquablement aussi au niveau du lexique, lorsqu'il y a intrusion

---

[119] W-F.MACKEY sur: http://www.limag.refer.org/Thèse/Adel/PARTIE1,CHAP1.htm (consulté le 30/05/2008)
[120]W.MACKEY, *Op.cit*.p.402.
[121] A.RADHWAN, *Op.cit.*

d'unité de L_1 dans L_2. L'apprenant ou le bilingue confirmé, peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue dans l'autre langue.[122] "

Ce même type d'interférence est constaté par M.HASANET[123] comme le choix des mots impropres, dont l'apparition est la conséquence d'une fausse traduction d'une pensée conçue en langue maternelle (l'arabe) afin d'exprimer une idée en français.

Face à ce fait de traduction, nous tenterons de dire que l'insertion de mots, de structures ou de pensées dont l'origine est la langue maternelle de l'apprenant dans le cadre de l'enseignement/ l'apprentissage du FLE favoriserait à l'erreur de s'installer sur le plan lexical. Ce qui donnerait accès à une ambiguïté et à une confusion du message produit à l'oral ou à l'écrit en FLE, Cela provoquerait en effet malentendu et incompréhension de la part du destinataire.

Nous pensons donc que les confusions sémantiques sont le résultat de l'interférence lexicale car l'emploi d'élément provenant de la langue maternelle dans une expression en langue étrangère porterait un sens qui ne correspondrait pas à l'idée qu'on voudra exprimer, cela traduirait une fausse idée en langue étrangère.

D- L'interférence grammaticale

Selon W-F. MACKEY[124], l'interférence grammaticale apparaît suite à une insertion dans le parler du bilingue d'unités et des combinaisons de parties du discours, de catégories grammaticales et de morphèmes fonctionnels, dont la source est une autre langue.

Les unités et les combinaisons faisant partie du discours de la langue maternelle influenceraient le bilingue à produire un discours qui se caractérise par l'intrusion de ces éléments étrangers. De même un bilingue produisant un parler dans une langue étrangère se spécifiant par une structure qui suit celle de sa langue maternelle, tout en gardant les mêmes unités. A titre d'exemple, la phrase "Est allé David à l'école" représente une déviation liée à une mauvaise organisation des unités qui la composent, dont la source est l'influence de la langue maternelle "arabe". Celle-ci autorise la construction de phrases commençant par un verbe. Cependant le bilingue arabe/français produit des phrases en français suivant le même ordre en arabe.

Quant à l'emploi du genre propre à la L_1 dans la langue étrangère constitue une faute d'interférence, à cause de la non correspondance du genre de la même unité linguistique appartenant aux deux langues en contact. Comme le fait de dire "un chaise" pour "une

---

[122] W-F.MACKEY sur: http://www.limag.refer.org/Thèse/Adel/PARTIE1,CHAP1.htm
[123] M.HASANET, *Op.cit.*
[124] W-F.MACKEY, *Op.cit.p.404, 405.*

chaise", car ce mot désigne un nom masculin en arabe. Ce problème de genre, lié à la confusion des apprenants à propos du genre des mots en langue étrangère causerait un autre problème consistant à commettre d'autres fautes touchant les règles de l'accord, telle que celle propre aux adjectifs qualificatifs, c'est- à dire au lieu de dire "une" chaise" roulante ", l'apprenant dit "un"chaise" roulant, ce qui favoriserait les fautes d'orthographe de s'installer dans son écrit.

II 2.1.3- Variation et analyse des interférences

Solon W.F.MACKEY[125], les interférences varient selon plusieurs facteurs, tel que celui de la forme, c'est-à-dire l'écrit et l'orale. Celui du type, c'est-à-dire le style de discours (narration, description, exhortation,… etc.). Comme elle varie d'un texte à un autre.

Une analyse de ces interférences demeure nécessaire afin de découvrir la nature de l'interférence dans le texte produit, c'est-à-dire connaître s'il s'agit d'élément isolé ou de combinaison d'éléments(unité ou structure) dans un premier temps. Puis identifier le niveau de ces interférences, c'est-à-dire connaître "la source" d'où elles tiennent leur origine dans un second temps. Elle peut être lexicale, sémantique, grammaticale,...etc. Cela permettra de déterminer le "type d'interférence".

Dans notre recherche, nous avons choisi d'analyser les interférences dans la situation d'apprentissage du FLE avec des apprenants de troisième année secondaire selon la variation de l'écrit et de l'exhortation, entant que style de discours, qui apparaissent dans leur écrit au cours du champ expérimental une seule fois, ou d'une façon répétée, autrement dit certaines erreurs d'interférence se produisent plusieurs fois dans le même texte.

Cette réapparition de la même unité ou de la même structure est une nouvelle occurrence "Jeton" qu'il est nécessaire de mettre en considération, et de dénombrer comme une seule faute commise.

Cependant" le type de substitution" effectué par l'apprenant sera déterminé par une comparaison de la source de l'interférence et ce qui a été produit dans son texte. Cette substitution touchera le niveau suite à une adaptation phonologique à la langue cible. Comme elle touchera aussi la structure, telle que la substitution d'une unité de la langue cible par une structure de la langue source.

D'un côté, l'analyse des interférences toute seule ne suffit pas pour les distinguer des emprunts intégrés déjà dans la langue cible.

---

[125] *Ibid.pp.397-401.*

Une "description" minutieuse et exhaustive des deux langues en contact est l'objectif derrière lequel les éléments étrangers[126] se présentant dans l'écrit de l'apprenant seraient découverts, puis analysés afin de connaître s'il s'agit d'une substitution ou d'une modification. Enfin voir s'il est possible ou non de les introduire, dans la mesure où le signifiant de ces éléments correspond ou non à celui que porte les éléments de la langue , c'est-à-dire établir leur degré de correspondance sémantique entre la langue source et langue cible dont il est question.

Or, l'axe de recherche que nous avons suivi consiste à pencher les regards vers une difficulté d'apprentissage apparaissant chez nos apprenants pendant la trace écrite: c'est l'interférence lexicale dans la production écrite du FLE, à l'intérieur de laquelle s'insère des unités et des structures de la langue arabe causant un obstacle dans l'appropriation du français en raison de la divergence entre ces deux langues en contact. Ce qui rendrait la tâche difficile à cause du nombre insuffisant des études comparatives entre ces deux langues.

Malgré cela, nous tenterons de monter cette situation de difficulté d'apprentissage avancé, liée aux interférences, dont l'une constitue notre axe de recherche. Autrement dit l'interférence lexicale pourrait être analysé d'une façon moins compliquée que les autres types d'interférence, et la tâche ne serait pas trop difficile à l'écrit par apport à l'oral. Car un support écrit nous permettrait de mieux déceler les erreurs, suite à l'évaluation des productions écrites des apprenants par le soulignement, le compte. De ce fait leur analyse interpréterait de façon concrète son degré.

L'écrit est en effet une forme en fonction de laquelle varie l'interférence, ce qui signalerait son importance pour détecter les erreurs.

II.3- Perturbations sémantiques du message écrit liée à l'interférence lexicale

II.3.1- L'écrit entre la pédagogie traditionnelle et l'enseignement renouvelé

II.3.1.1- Les approches pédagogiques traditionnelles (avant la fin les années soixante)

Pour mieux situer l'écrit dans une situation d'apprentissage, il semble nécessaire de jeter un regard sur les différentes approches pédagogiques, dont le but principal est de connaître leur cheminement en ce qui concerne la place de l'écrit, à travers les méthodes appliquées dans l'enseignement des langues vivantes entant que moyen pour accéder à leur appropriation dans

[126] Les éléments étrangers se sont des unités ou de structures appartenant à la langue source, dont la présence dans l'écrit serait le résultat d'une appropriation insuffisante de la langue cible. Ce fait conduirait l'apprenant à la production de discours fautif par rapport au sens qu'il véhicule, et cela est lié à une fausse adaptation de sens donnant accès à une substitution mal placée, de ce fait à une modification de sens.

la classe. Ou même en dehors du milieu institutionnel a des fins multiples. Telle que la nécessité de communiquer avec l'étranger dans un cadre professionnel, touristique ou même en état de guerre, car cela nécessite la connaissance de la langue de l'ennemi.

Dans cette optique, une vision touchant le degré d'importance que ces approches ont accordé à l'écrit est primordiale sur le plan communicationnel. Car sa pratique quotidienne ne se limiterait pas seulement à l'école. Bien au contraire, elle devrait s'étendre en milieu extérieur pour qu'elle soit considérée comme un acte social. Pour ça, l'insertion de l'écrit en situation d'apprentissage paraît utile, dans la mesure où ce milieu serait propice à l'enchâssement des erreurs commises par l'apprenant, afin d'améliorer sa qualité dans les limites où il serait capable de produire un message écrit (sous forme de texte) qui soit compris par le destinataire.

A ces propos, Gilles GAGNE et al.[127] , constatent que la pédagogie traditionnelle a été pratiquée dans les écoles afin de permettre au maître de purifier la langue de toute intrusion de mots impropres ou de structures fautives. Son rôle est en effet indispensable, car il doit intervenir face à la faute pour maintenir la justesse de la norme et d'éviter toute transgression qui la touche, accordant ainsi une place importante aux exercices de grammaire. Ces derniers étaient au service de l'activité de la production écrite qui se faisaient par le biais de la mémorisation des règles grammaticales, tout en s'appuyant sur la répétition afin qu'elles soient mémorisées par l'apprenant, en évitant aussi les fautes d'orthographe.

De plus, l'activité de l'écriture était centrée sur l'imitation des textes modèles, au moyen de la récitation pour rendre la mémoire plus fertile et pour retenir le plus grand nombre de modèles, et le texte rédigé par l'apprenant n'était pas considéré comme un produit final et un résultat affirmant ou infirmant sa compétence suite aux exercices grammaticaux, mais un simple exercice contrôlant sa compétence.

Cependant, et face à l'intérêt de l'écrit, Claudette CORNAIRE et Patrice Mary RAYMOND[128] ont mis l'accent sur la place de la production écrite dans les différentes approches pédagogiques:

---

[127] G.GAGNE et *al. Didactique des langues maternelles: questions actuelles dans différentes régions du monde*, DEKETELE, J-M(ed), De Boeck-Wesmael s.a.Bruxelles1990, pp.178, 179.

[128] C.CORNAIRE et P-M.RAYMOND, *La production écrite*, G.GERMAIN*(ed)*, Les éditions CECinc, Québec, 1994.pp.3-9.

B- L'approche grammaire traduction

C'est la première méthode qui a été appliquée dans l'enseignement des langues classiques, telle que le grec et le latin, puis elle été à répandue dans l'enseignement des langues vivantes. Elle consiste à centrer la tâche sur la grammaire, tout en choisissant des textes de grands écrivains pour les lire et les traduire en langue maternelle ou l'inverse. Tandis que l'écrit est une activité négligée, car la lecture des grandes œuvres littéraires tout en insistant sur des points de la grammaire ne forme pas des apprenants rédacteurs en langue vivante, mais des traducteurs de textes.

C- L'approche audio-orale

Cette approche est apparue les années quarante, aux États-Unis, après avoir senti que l'armée américaine a besoin de pratiquer le bilinguisme, voire le plurilinguisme.

Cette approche consiste à enseigner la langue au moyen d'habitudes reposant sur la répétition des structures linguistiques, car elle se fonde sur le structuralisme bloomfieldien et le béhaviorisme (le conditionnement). Ce qui fait que la pratique des exercices de transformation et de substitution ont pour but de provoquer chez l'apprenant une série de réponses automatiques, afin de maîtriser les structures linguistiques. Dans ce cas, l'importance est accordée à l'oral, ce qui ne favoriserait pas l'accès à une compétence écrite, car ces exercices renforcent l'apprentissage de la parole, et non pas la langue.

D- L'approche structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

L'avènement de cette approche est lié à celle structuro globale (1953). Cette dernière accord une importance à la communication quotidienne, c'est -à-dire à l'expression orale.

Les fondements de l'approche audio-visuelle sont basés sur le domaine de la phonétique. Autrement dit, l'apprenant doit imiter tous les sons qu'il entend (rythme, intonation, sons), afin de pouvoir parler dans la langue étrangère. Quant à l'écrit, il est traduit par des activités de dictée, ensuite l'apprenant lit ce qu'il a écrit à haute voix pour retourner de nouveau à la maîtrise de l'oral, malgré que celui-ci soit différent de l'écrit. C'est-à-dire que ce dernier est écarté et la communication orale occupe le centre d'intérêt de cette approche et la dictée ne constitue pas un moyen vers l'amélioration de la production écrite.

II.31.2 Les approches pédagogiques renouvelées (début des années soixante dix)

Les années soixante dix ont été le témoin d'une prise de conscience de l'inefficacité des approches pédagogique citées auparavant concernant la place inutile de la production écrite dans l'enseignement /apprentissage des langues vivantes.

Une remise en question a été soulevée pour renouveler les méthodes de l'enseignement de l'écrit. En d'autres termes Michel THERIEN[129] signale que l'enseignement renouvelé insiste sur le rôle primordial de la compréhension de l'écrit en développant des stratégies pour y accéder, ainsi que l'utilité d'avoir une compétence discursive et pragmatique.

Quant à l'acte d'écriture, Mary MAGUIRE et Claude SIMARD[130] le considèrent comme une intention communicative, derrière laquelle le destinateur veut transmettre un message écrit qu'il veut que le destinataire comprenne d'une part. D'autre part, l'acte d'écrire n'a pas pour intention d'être corrigé par l'enseignant.

Par conséquent, l'écrit est conçu comme une activité centrée sur le besoin de communiquer par l'apprenant même si les connaissances linguistiques sont limitées, dont le facteur déclencheur de la communication écrite et comme le confirme Mary MAGUIRE[131] est le milieu social de l'apprenant. C'est-à-dire que le vécu est une motivation le poussant à exprimer ses propres idées face la situation de communication dans laquelle il est soumis sans attendre de récompense.

Or, cet enseignement renouvelé a été l'objet de plusieurs critiques, dans le cadre d'une amélioration de la production écrite, Claude CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND[132] mettent l'accent sur les nouvelles méthodes pédagogiques, dans le sens où elles portent de nouvelles dimensions, qui sont issues de plusieurs domaines. Tel que la psychologie ainsi que certains chercheurs spécialistes dans le domaine de la communication. Cela se résume dans les deux approches qui suivent:

A -L'approche cognitive

Cette approche est apparue dans les années soixante-dix, après l'avènement de l'approche communicative. Son apparition a pour but de valoriser la compréhension de l'écrit tout en

---

[129] M.THERIEN, cité par G.GAGNE et *al*. *In Didactique des langues maternelles: questions actuelles dans différentes régions du monde*, DEKETELE, J-M(ed), De Boeck-Wesmael s.a.Bruxelles1990, p.179.

[130] M. MAGUIRE et C. SIMARD cité par G.GAGNE et *al*. *In Didactique des langues maternelles: questions actuelles dans différentes régions du monde*, DEKETELE, J-M(ed), De Boeck-Wesmael s.a.Bruxelles1990, p.180.

[131] M. MAGUIRE cité par G.GAGNE et *al*. *In Didactique des langues maternelles: questions actuelles dans différentes régions du monde*, DEKETELE, J-M(ed), De Boeck-Wesmael s.a.Bruxelles1990, p.180.

[132] C. CORNAIRE et P-M. RAYMOND*, Op.cit.pp.9-13.*

refusant les réponses automatiques qui se caractérisent par des processus de réflexion et de compréhension.

Cette vision est née en parallèle avec le courant cognitiviste, qui vise à privilégier la place da la compréhension dans l'apprentissage d'une langue, tout en mettant en considération les capacités cognitives de l'apprenant lors du traitement de l'information.

En plus, cette approche a fait un certain équilibre entre l'oral et l'écrit, malgré que ce dernier se fait au moyen d'exercices mais travaillant la grammaire et ne visent pas à soulever les problèmes de l'écrit. Ce qui empêche la communication écrite de se produire par l'apprenant, car les notions grammaticales, ainsi que les expressions et le vocabulaire appris dans des exercices ne sont pas réinvestis plus tard dans des activités de production écrite.

B- L'approche communicative

D'près les nouveaux travaux qui ont été réalisés dans les années soixante dix, la langue est conçue comme un moyen de communication et d'interaction sociale. En situation d'apprentissage, apprendre une langue dépend des besoins de communication de l'apprenant et non pas des structures linguistiques. Car ses connaissances linguistiques toutes seules sont insuffisantes pour établir une communication.

Cette approche se fonde sur l'importance de la communication écrite à coté de celle de l'oral. En effet l'apprenant doit s'appuyer sur des textes écrits non littéraires, touchant plusieurs domaines selon ses besoins de communication, en développant des stratégies afin d'accéder à leur compréhension. Car cela lui permet de produire des textes satisfaisant ses besoins communicatifs.

En conclusion, un double regard a été projeté sur la place de la production écrite dans les méthodes pédagogiques traditionnelles et renouvelées.

- D'un coté, Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND[133] considère l'enchaînement des approches pédagogiques l'une après l'autre comme un lien solide. C'est-à-dire que l'accès aux différentes compétences est lié à la succession de ces méthodes, car la première approche sert comme un appui et se met au service de celui qui la suit, et que celle-ci vient pour la corriger, tout en mettant l'accent sur ses points forts. Dont le but final est d'assurer des méthodes adéquates et efficaces afin que l'apprenant acquiert des stratégies lui permettant de comprendre des textes variés selon ses besoins de communication, et qui sont nécessaires au transfert des savoirs déjà appris (par des exercices travaillant à la fois la grammaire, le vocabulaire,…etc.), en production écrite, dont la réalisation est le signe d'une

[133] C. CORNAIRE et P-M. RAYMOND, *Op.cit.*p.13.

compétence installée chez l'apprenant à cause de la fertilité des méthodes pédagogiques appliquées.

- De l'autre coté, Fernand. ROY[134] dénonce l'abus de l'approche communicative, dans la maîtrise d'une langue, car l'appropriation de cette dernière en fonction des besoins de communication de l'apprenant le conduit à adopter des stratégies extralinguistiques. Ce qui constitue un obstacle, l'empêchant à accéder à la maîtrise d'un code écrit à force d'être exposé aux intentions communicatives qui l'éloignent des règles de la langue cible.

Dans cette même perspective, Evelyne CHARMEUX[135] a pris du recul vis-à-vis de l'approche communicative après l'avoir fondée dans les années soixante dix. Et qui, aujourd'hui constate que l'appropriation d'une langue ne pourra pas se produire en fonction de la visée communication de l'apprenant. Donnant accès à la parole (l'oral). Tandis que le code de l'écrit ne sera pas maîtrise en raison de l'absence des structures linguistiques nécessaires au bon fonctionnement de la communication écrite.

Quant à notre position devant les critiques, qui ont été soulignées ci-dessus, on tentera d'insister sur le double jeu de la communication dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE. En d'autres termes l'excès de se soumettre à des intentions de communication de l'apprenant afin d'accéder à l'appropriation de cette langue étrangère ne favoriserait pas l'accès à des productions écrites au moyen d'un code propre. Car celui-ci se distingue du code de l'oral. Ce qui mènerait l'apprenant à s'éloigner des règles de la langue cible et il se contenterait de produire un texte écrit mais oralisé. C'est-à-dire se caractérisant par la non maîtrise des règles de la grammaire, de l'emploi de mots et de structures impropres pouvant dévier le sens du message qu'il voulait transmettre aux lecteurs (récepteurs) De ce fait la communication écrite ne se produirait pas à cause de l'incompréhension du message, dans la mesure où l'apprenant écrit pour être évalué par son enseignant, mais aussi pour être lu.

II.3.2- Interprétation cognitive de la production écrite

II.3.2.1- Organisation et fonctionnement de la mémoire

Pour déceler l'origine de quelques difficultés des langues, il paraît nécessaire de comprendre les processus cognitifs intervenant lors du traitement de l'information, afin de produire une tâche écrite.

---

[134] F. ROY, cité par G.GAGNE et *al. In Didactique des langues maternelles: questions actuelles dans différentes régions du monde*, DEKETELE, J-M(ed), De Boeck-Wesmael s.a.Bruxelles1990, p.181.

[135] E. CHARMEUX, cité par G.GAGNE et *al. In Didactique des langues maternelles: questions actuelles dans différentes régions du monde*, DEKETELE, J-M(ed), De Boeck-Wesmael s.a.Bruxelles1990, p.181.

De ce fait, la psychologie s'est occupée d'expliquer ces problèmes d'apprentissage en les reliant aux processus mentaux complexes, dont le responsable est ces différents niveaux de mémoire, et la manière de fonctionner.

Dans ce cadre, SMITH[136] mentionne l'existence de trois niveaux de mémoire ; qui sont : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme, et la mémoire à long terme.

A- La mémoire sensorielle : MILLER[137] définit la mémoire sensorielle comme étant : « *la porte d'entrée de notre mémoire, elle capte les informations venues du monde extérieur : une image d'un mot (en situation de lecture), qu'elle ne retiendra que pendant un quart de seconde environ* ».

Quant à R.LE BLANC[138] et al., la considère comme le début du traitement de l'information reçue par les différents organes de sens, dont une partie est sélectionnée, alors que le reste disparaît.

B- La mémoire à court terme : MILLER[139] signale que cette mémoire a une durée de vingt à trente secondes. Elle est une expansion de la mémoire sensorielle, c'est-à-dire que la partie de l'information sélectionnée s'achemine dans la mémoire à court terme. Cette dernière est capable de mémoriser jusqu'à à sept éléments d'information en moyenne.

De ce fait, cette mémoire est sélective et limitée, mais importante dans le traitement de l'information. Autrement dit pour assurer un bon stockage des informations, elle doit sélectionner celles importantes suivant le besoin de l'apprenant pour la mémoriser et la transformer ensuite la mémoire à long terme.

C- La mémoire à long terme : KEKENBOSCH[140] la décrit comme une mémoire qui n'est limitée ni en capacité, ni en temps, car elle contient des évènements qui se sont

---

[136] SMITH, cité par G.GAGNE et *al*. *In Didactique des langues maternelles: questions actuelles dans différentes régions du monde*, DEKETELE, J-M(ed), De Boeck-Wesmael s.a.Bruxelles1990, p.17.

[137] MILLER, cité par, C.CORNAIRE et P-M.RAYMOND, *in La production écrite,* G.GERMAIN(*ed),* Les éditions CECinc, Québec, 1994. p.18.

[138]R.LE BLANC et *al. L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherche et pratique,* MORISSET, J-P*(ed),* Les presses de l'Université d'Ottawa, Canada, 1989.p.28.

[139] MILLER, cité par, C.CORNAIRE et P-M.RAYMOND, *in La production écrite,* G.GERMAIN(*ed),* Les éditions CECinc, Québec, 1994. p.19.

[140] KEKENBOSCH, cité par, C.CORNAIRE et P-M.RAYMOND, *in La production écrite,* G.GERMAIN(*ed),* Les éditions CECinc, Québec, 1994. p.19.

produits il y longtemps, ou ceux qui on été transférés récemment de la mémoire à court terme pour qu'ils soient réservés et réutilisés plus tard.

Cependant les informations emmagasinées dans la mémoire à long terme dépendent de la capacité sélective de la mémoire à court terme. En d'autres termes, si cette dernière est de faible capacité de sélection et de rétention de l'information à cause de la mauvaise concentration et de la mauvaise réflexion. Cela ne favoriserait pas l'enrichissement de la mémoire à long terme, car sa capacité dépend de la qualité de la mémoire à court terme.

II.3.2.2- Troubles de la mémoire et interprétation de l'erreur

Ces trois niveaux de mémoire fonctionnent en étroite corrélation, car lors de la trace écrite, l'apprenant fait appel aux mots ou expressions qui ont été déjà emmagasinés dans la mémoire à long terme, et dont l'origine est la mémoire sensorielle afin de mobiliser les informations stockées en les faisant surgir dans son écrit. Quant à la mémoire à court terme, elle se manifeste quand l'apprenant veut sélectionner un mots par rapport à un autre.

Or, et malgré l'organisation et l'hiérarchie de ces systèmes distincts de la mémoire, ils pourraient causer des difficultés d'apprentissage par disfonctionnement lié soit à des facteurs phycologiques ou physiologiques, et qui se caractérise par des difficultés à sélectionner les informations captées par les organes de sen, ou de les récupérer. Ce qui donnerait naissance à l'apparition de nombreuses erreurs à tous les niveaux de la langue, tels que celui touchant le lexique, l'organisation et la structure de la phrase (la syntaxe), l'orthographe des mots,…etc.

- **Modèle de Sophie MOIRAND de production écrite en langue seconde**

Afin de mieux s'enfoncer dans les conditions qui poussent le scripteur à se mettre dans le bain de l'écriture, il s'avère nécessaire de connaître les raisons et les objectifs l'incitant à agir. Autrement dit, être conscient de la valeur de l'écrit (code graphique) est une motivation primordiale poussant l'apprenant en situation d'apprentissage de l'écrit à s'attacher à cette activité dans le sens où il se rendrait compte que son écrit serait lu par un lecteur du même statut que lui (élève), ou de statut différent (enseignant ou autre personne). Ce fait l'encouragerait pour améliorer son écrit en maîtrisant son code spécifique.

Projetons cette vision en se référant à ce modèle de production écrite, ainsi qu'aux propos du manuel de l'ONEFD[141]. Nous trouvons que la nouvelle réforme qui à touché le système éducatif en Algérie, qui a eu lieu en l'an 2003, correspond dans ses objectifs et ses démarches à ce modèle, du moment où celui-ci met l'accent sur l'utilité de la présence d'un ou de plusieurs lecteurs à qui le produit final de l'écrit sera destiné, pour qu'il soit valorisé dans le carde du projet pédagogique d'un côté.

De l'autre côté, ce nouvel objectif, permettrait de constater que l'élève est censé réaliser un produit sous forme d'écrit à la fin de chaque projet pédagogique. Cet écrit sera le produit dont la réalisation dépendrait d'une situation de communication se composant non seulement de l'élève, mais aussi d'une condition tenant ses origines d'une situation vécue. C'est-à-dire des facteurs socioculturels le poussant à agir pour donner naissance à un écrit social selon une intention de communication (après avoir maîtrisé les structures linguistiques au moyen de la lecture compréhension de textes et d'exercices de lexique et de grammaire), et qui sera exposé aux autres élèves de l'établissement dans la bibliothèque.

En se référant au modèle de production écrite de Sophie MOIRAND[142], on remarque que celui-ci prit un écart à propos de l'explication des différents processus intervenant au cours de l'apprentissage de l'écrit, tout en s'appuyant sur l'interprétation de la psychologie cognitive. On constate en effet qu'il y a élargissement par rapport aux autres modèles qui l'on précédé, en centrant la lumière sur la présence de lecteur qui reçoit et interprète le produit de l'écrit réalisé par le scripteur en fonction de plusieurs paramètres nommés aussi composantes de base, dont la présence est essentielle dans une situation d'écrit.

Ces composantes se résument dans les points suivants et suivant deux grands pôles (scripteur-lecteur).

A- Une situation de production écrite (écriture)

- Le scripteur : il a un "statut" instable, car il change de "rôle" ; son attitude est variable aussi ; il appartient à un "groupe social" défini, lui permettant d'être un membre actif ; mais il peut choisir momentanément un autre groupe d'appartenance dans lequel il emprunte un autre mode de vie ; Comme ses productions verbales sont influencées par une "histoire" qui représente son passé socio-culturel.

---

[141] M.KEBBAS et *al. Manuel de l'Office Nationale de l'Enseignement et de Formation à Distance,* D.ATTATFA*(ed),* ONEFD, sl nd, pp.2, 3.
[142] S.MOIRAND, *Situations d'écrit*, R.GALISSON*(ed),* CLE International, Paris, 1979.p.10.

- **Les relation scripteur / lecteur (s)** : Le scripteur construit une image à l'égard des lecteurs (les représentations). Celles-ci l'influencent également sur la façon de produire un message.

- Les relations scripteur / lecteur (s) et document : L'intention de communication du scripteur apparaît clairement dans son discours lors de son intervention. Car il veut exercer un "effet" pour servir son lecteur par le document écrit qu'il produit.

- **Les relations scripteur / document et contexte extra-linguistique :** En plus des éléments extra linguistiques exerçant une influence sur la forme linguistique du document, tel que le "type" du lecteur ainsi que "l'intention de communiquer", il y a aussi le "référent", le "lieu" où l'on écrit et le "moment" où l'on prend la parole.

B- Une situation de réception (lecture)

- Le lecteur : Comme le scripteur, le lecteur a aussi son "statut", son rôle, ses attitudes, son "histoire", ses groupes dans lesquels il appartient et il se réfère. Tous ces éléments interviennent lors de son interprétation du document

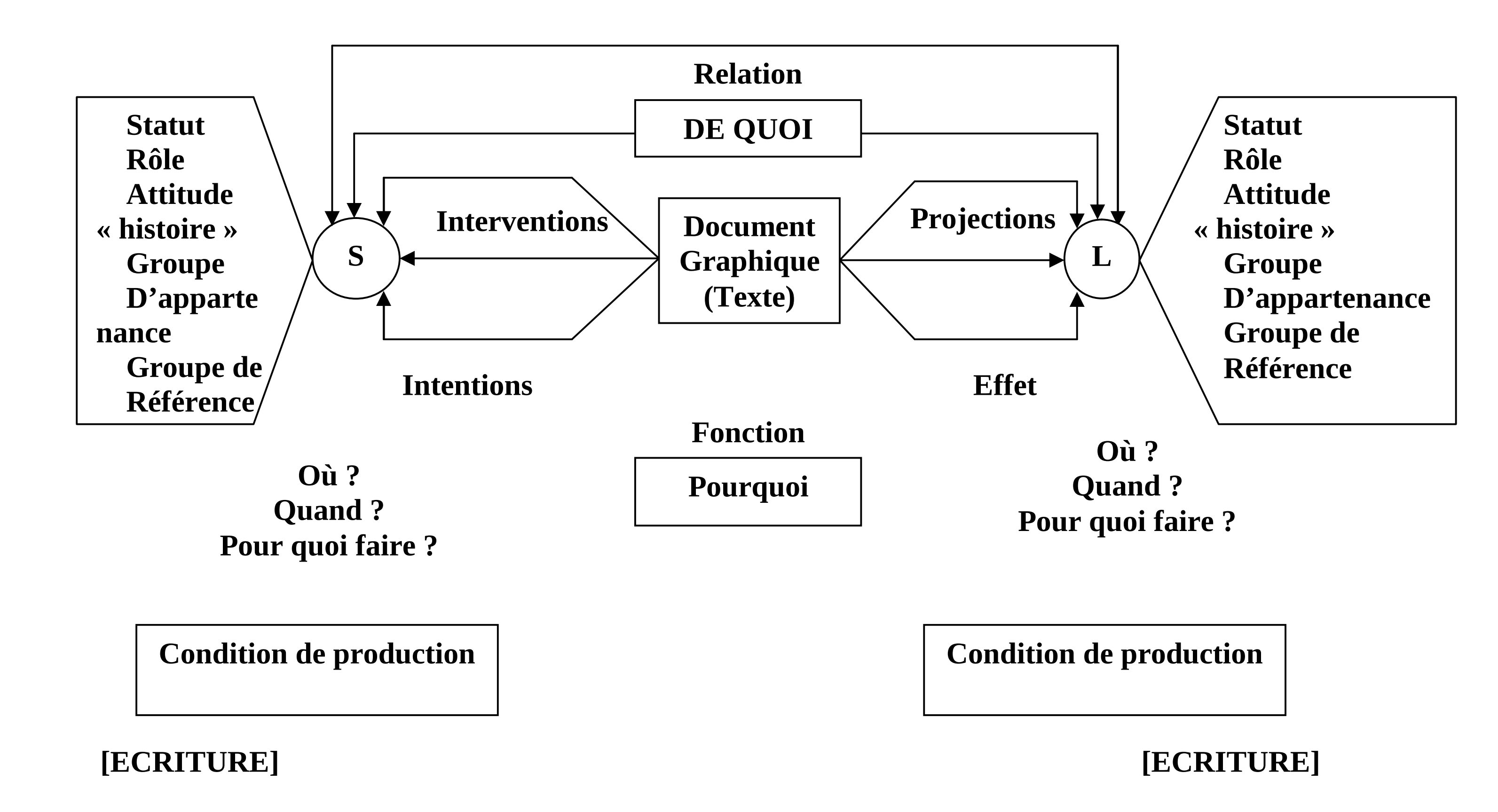
-Les relations lecteur/scripteur: Le lecteur se fait des représentations à propos du scripteur et cela influence les lectures possibles du document.

- Les relations lecteur / scripteur et document : "L'effet" que produit le document sur le lecteur et qui ne correspond pas toujours à ce que le scripteur s'attendait voir ou entendre. Le document dépend des objectifs de lecture et des hypothèses du sens que le lecteur propose.

- Les relations lecteur / document et contexte extra-linguistique: L'interprétation du sens du texte par le lecteur est influencée par le type de référent, de ses connaissances antérieures, du lieu où il lit et du moment où il entreprend sa lecture.

<u>Schéma des composantes de base d'une situation d'écrit. Selon S.MOIRAND</u>

« REPRESENTATION »



Où ?
Quand ?
Pour quoi faire ?

Où ?
Quand ?
Pour quoi faire ?

Condition de production

Condition de production

[ECRITURE]

[ECRITURE]

II.3.3- Besoin d'écrire en FLE

Ecrire selon les exigences de la vie sociale devint un besoin fondamental. Surtout que l'enseignement de l'écriture a subi de nombreuses métamorphoses touchant particulièrement la nécessité naturelle que l'apprenant éprouve devant les contraintes de la société exerçant une influence sur sa conduite face à l'acte d'écrire dans une langue étrangère comme le FLE en situation d'apprentissage

Dans cette perspective, on s'attache à centrer la lumière sur ce besoin naturel et nécessaire d'écrire dans une langue étrangère, pour tenter de montrer l'efficacité de l'apprentissage à propos de l'activité de l'écriture en FLE dans un contexte algérien. Autrement dit dans un milieu exolingue (sans pour autant oublier son ancien statut de langue première puis seconde). Ce qui renforce d'accepter l'idée désignant le besoin de produire "un écrit" dans un cadre institutionnel, (milieu propice à la maîtrise des normes de la langue étrangère), d'abord pour élargir sa réalisation tout en s'intéressant aux problèmes sociaux qui stimuleraient la production d'autres écrits en dehors des contraintes de l'apprentissage.

De ce fait, et à propos du besoin d'écrire dans une langue étrangère, il s'avère nécessaire de confronter quelques avis de certains chercheurs dans le domaine de la didactiques de l'écrit. Tel que S. MOIRAND[143] qui s'interroge sur la place de la production écrite qu'accorde l'enseignement / apprentissage des langues. Surtout cette intention d'améliorer la qualité des produits écrits par les apprenants, et de les évaluer au moyen du contrôle des acquisitions orales et de la compréhension orale et écrite.

Ajoutant à cela, l'insertion de l'écrit comme un moyen permettant l'évaluation des candidats se présentant à l'université, ou aux entreprises pour passer un test sous forme d'écrit. Cette réalité de l'existence de l'écrit pousse à constater que le besoin d'écrire devient une nécessite primordiale pour l'apprenant vu qu'il constitue un autre outil de mémorisation tel que la prise de notes comme technique d'expression permettant de sauvegarder les informations reçues.

Quant au besoin d'écrire dans une langue étrangère semble créer par les contraintes institutionnelles, ainsi que par les habitudes de l'apprentissage si ce besoin d'écrire dépasse celui de comprendre l'écrit.

[143] S.MOIRAND, *Situations d'écrit*, R.GALISSON*(ed)*, CLE International, Paris, 1979.pp.94-97.

Cependant, et loin des contraintes de l'apprentissage, écrire dans une langue étrangère est une réalité, voire nécessité dans la vie quotidienne de la plus part des apprenants pour les raisons qui peuvent être classées selon deux types de communication.

A- La communication épistolaire

Etudier des situations de productions épistolaires et des fonctions de communication pourrait envisager comme pédagogie de l'expression pouvant être efficace après avoir se familiarisé avec des lettres de même type entant que support pour assurer leur compréhension. De ce fait, les lettres professionnelles et fonctionnelles faisant l'objet d'un apprentissage systématique, car elles répondent aux attentes des apprenants. C'est-à-dire prenant en considération le type d'actes de parole tels que demander, réclamer, renseigner,…etc.

B- La communication professionnelle

Elle est liée étroitement à la situation socioprofessionnelle de l'apprenant. Il est nécessaire de repérer des écrits de même type pendant la compréhension tels que les rapports, les comptes rendus, les résumés,…etc., préparant l'apprenant à l'activité de l'écrit, tout en évitant de calquer de la langue maternelle. Car le repérage sur des écrits modèles lui permettant d'emmagasiner un ensemble de formulations linguistiques nécessaires à son intervention dans des situations dis- cursives. Telle que le fait d'exprimer son opinion, donner des arguments, réfuter ceux d'autrui, rapporter et commenter des paroles.

Or, ces besoin réels ne répondent pas suffisamment aux demandes d'écrit dans une situation d'apprentissage, ou particulièrement, à cette envie d'apprenants en vers l'écrit. De plus leur motivation est une autre raison pouvant expliquer ces demandes d'écrit. Pour cela, certains apprenants témoignent un besoin de créativité et d'expression tant à l'écrit qu'à l'oral, dont l'origine remonte à des facteurs d'ordre psychologique, tel que la timidité, ou d'ordre sociologique (appartenance sociale, habitudes de prises de parole,…etc.)

De ce fait, il faudrait mettre l'apprenant déjà motivé dans un bain d'écrit, tout en favorisant l'apprentissage de ce dernier, en lui donnant la parfaite liberté de s'exprimer, sans qu'il y ait des contraintes pouvant le réprimer.

II.3.4- Ecrire est un acte social

Cette approche, concernant la simulation des situations d'écriture correspond aux objectifs que vie la pédagogie du projet selon Yves REUTER[144]. Celle-ci est apparue dans les années quatre-vingt comme courant important tentant de réduire l'écart entre le mode de l'apprentissage scolaire et celui de l'apprentissage social. De ce fait la production devient primordiale.

Pour trouver des solutions à quelques problèmes liés particulièrement à l'absence de motivation. Cette nouvelle pédagogie centre la tâche sur la socialisation du produit final de l'écrit à l'extérieur de la classe après avoir programmé des séances se basant sur la socialisation des activités, des produits collectifs qui seront à la fin évalués selon des critères correspondant aux objectifs des séquences. De plus stimuler l'apprentissage collectif est l'un des objectifs du projet, tout en considérant l'hétérogénéité des élèves comme une richesse permettant d'améliorer la qualité d'apprentissage. De ce fait créer une motivation à travers ce travail coopératif, où l'élève est autonome et constitue le centre d'intérêt dans l'apprentissage des langues étrangères. En conséquent, il serait capable de développer des compétence variées avec la variation des types de textes qu'il est censé produire, lui permettant de développer des compétence scripturales et textuelles avec une organisation, tout en prenant en considération la présence du destinataire qui valorise l'écrit final produit par cet apprenant. Donc, il sera de plus en plus motivé. Ainsi les pratiques d'écriture diversifiées dans le cadre du projet est une stratégie visant à intégrer l'activité de l'écriture et la considérer comme le produit final, après avoir atteint des objectifs secondaires (propres aux diverses activités linguistiques appliquées), et faisant d'elle une pratique sociale.

II.3.5- Ecrire en FLE entant que finalité visée par le projet pédagogique

Dans cette optique, le projet pédagogique continue à élargir le champ d'investigation dans le domaine de la didactique des langues étrangères, et de façon spécifique dans le cadre de la linguistique appliquée, qui permettrait de projeter toutes les difficultés liées à l'apprentissage et de les soumettre à l'enseignant qui tente de les dénouer, tout en s'appuyant sur les finalités du projet comme point de départ qui nécessite un ensemble de matériaux linguistiques indispensables à la réalisation du produit final de l'écrit par l'apprenant.

Dans le cadre expérimental de notre travail, dans lequel on tentera de proposer quelques suggestions au difficulté d'interférence lexicale, apparaissant dans la classe du FLE, dont le contenu des programmes fonctionne selon des projets didactiques, qui selon Keltoum

---

[144] Y. REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, 1969ESFéditeur, Paris, 2002.pp.25, 26.

DJILALI: *«Peuvent servir de base à la construction des projets pédagogiques, qui, eux, sont du ressort des équipes d'enseignants»*[145]. Il semblerait, en effet, important de jeter un regard rapide sur la visée du projet pédagogique, qui est mise en œuvre en 2003 en Algérie dans l'enseignement secondaire. A ces propos et en se référant à Fethi MAHBOUB qui dit que*: «le projet est le cadre intégrateur des activités de productions écrites et /ou orales. Il est la performance à travers laquelle se manifestent les compétences développées et le lieu d'intégration des acquis»*[146].

En plus des supports en relation avec les objets d'études, des activités développant les compétences de lecture et de production à l'orale et à l'écrit. Il existe une autre composante du programme de FLE; se sont les évaluations se manifestant soit au début de chaque projet (diagnostique), ou à sa fin (certificative), ou à la fin de chaque séquence (formative).

Ces différents types d'évaluations selon Fethi MAHBOUB[147] sont des processus permettant de contrôler les "*pré requis*" des apprenants, de constater leurs acquis réels, ou de comparer leurs performances par rapport aux objectifs assignés, afin d'apporter les régulations adéquates. Elles sont considérées comme un outil pédagogique apparaissant souvent sous forme d'activités de compréhension et/ou de production écrite. Ce qui permettrait de constater que l'écrit est un élément primordial se manifestant à tout moment de l'apprentissage ayant une double fonction. D'une part contrôler les "*pré requis*", détecter le niveau réel des apprenants et de conforter leurs performances. D'autre part repérer leurs lacunes, à travers le repérage des erreurs commises afin de détecter précisément leurs insuffisances réelles.

En rapprochant les différents points de vue exposés ci-dessus, il parait évident que l'acte d'écrire est un besoin que nos apprenants ressentent à travers l'envie implicite. En raison des insuffisances qui s'inscrivent à plusieurs niveaux d'apprentissage, telle que leur incapacité de s'exprimer dans le FLE par manque de bagage lexical, ou par méconnaissance des règles de grammaire,... etc.

Ce fait demanderait une réflexion exhaustive. Surtout ce refus et cette non motivation de certains apprenants vis-à-vis de l'écriture dans une pédagogie du projet, visant à l'intégrer même dans la vie sociale. De ce fait avoir la capacité permettant à ces apprenants de mobiliser leur savoirs (savoir faire, savoir être,...etc.) en produisant des écrits qui respectent les normes

---

[145] K.DJILALI, *Guide du professeur de première année secondaire Lettres*, Office National des Publications Scolaires, p.8.

[146] F. MAHBOUB, *Guide du professeur de première année secondaire Lettres*, Office National des Publications Scolaires, p.5.

[147] *Ibid*.p.5.

de la langue cible (FLE), tout en ayant les matériaux linguistiques nécessaires pour accomplir la tâche de l'écrit, qui sera destinée à une société.

Ainsi Bernard SCHNEUWLY[148] définit l'acte d'écrit sous le nom "*d'activité"*. Celle-ci s'intercale entre le "*sujet*" et *"l'objet*" entant que systèmes d'actions développés par le sujet subissant des modifications et des complications avant qu'elle soit objet.

Selon ce même auteur: «*Toute activité naît d'un besoin […]. les besoins humains correspondent à des objets sociaux et sont donc nécessairement variables, changent avec l'histoire»*[149].

Pour conclure, en constaterait, à travers le point de convergence de toutes les opinions qui ont été évoquées plus haut que l'écriture est un acte social, dans le sens où le scripteur produit des textes écrits sous l'effet de la société, et que celle-ci les recevra plus tard. Autrement dit, elle stimulerait la création de l'écrit pour le consommer après qu'il serait fini.

II.3.6- L'erreur dans la production écrite des apprenants

Comme on l'a signalé auparavant, la production écrite est une pratique sociale. C'est-à-dire que la pratique de l'écriture pour Yves REUTER[150] se définit en s'écartant des autres pratiques par les spécificités qu'elle possède. Telle que la complexité, son rapport avec la vie sociale et institutionnelle et surtout la non maîtrise complète, en particulier dans la sphère institutionnelle, et qui est due à la nécessité d'établir des normes de référence. Ce qui explique les "blocages" des sujets apprenant à écrire et à réaliser un produit social selon les finalités de l'enseignement/apprentissage de la langue cible.

Pour que cette pratique de l'écrit soit maîtrisée dans la sphère sociale, il s'avère nécessaire de centrer la lumière sur la qualité d'apprentissage. En d'autres termes, être conscient des "blocages" des apprenants en matière d'écrit, c'est-à-dire déterminer la source de l'erreur afin de pouvoir l'analyse, et proposer ensuite le remède pour "débloquer" cette situation.

Etant donné que l'erreur possède un statut positif, dans le sens où elle contribue à l'amélioration de l'apprentissage des langues. Car elle marque l'activité des apprenants et ouvre le champ à l'enseignant de s'impliquer dans cette situation problème afin de la neutraliser progressivement par le biais des méthodes pédagogiques efficaces.

Pour cela, il semble nécessaire de connaître les stratégies à suivre de la part de l'enseignant dès qu'une erreur apparaît dans les productions écrites des élèves. Ces derniers

[148]B. SCHNEUWLY, *Le langage écrit chez l'enfant*, Delachaux&Niestlé S.A, Paris, 1988.p.16.
[149] *Ibid*.p.16.
[150] Y. REUTER, *Op.cit*. pp.59-79.

attendent correction et évaluation avant qu'elles soient socialisées, de ce fait une définition de "l'erreur" s'avère essentielle dans le but de clarifier et de justifier les différents comportements pédagogiques face à cette situation de difficulté d'apprentissage de l'écrit en FLE.

II.3.6.1- Définition de l'erreur écrite

L'erreur écrite est selon CALVER[151] une notion relative: *«dont l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignant quand à ce que chacun de ses étudiants est vraiment capable de produire relativement à la langue des autochtones […]».*

Cependant S.MOIRAND[152] considère l'erreur, comme un écart par rapport à sa propre norme, apparaissant inéluctablement dans les productions écrites des apprenants. Autrement dit, elle est le signe et l'indice de progrès, et son absence signifie qu'il n'y aurait pas d'apprentissage.

Or, le nombre de fautes dans un texte écrit est plus important à l'oral, vu la complexité et la difficulté du code de l'écrit par rapport à celui de l'oral. Car cela induirait l'apprenant d'une part à respecter les normes de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe de la phrase,…etc. D'autre part à maîtriser la compétence de communication, dans le sens d'éviter tout fonctionnement défectueux de sens, menant l'apprenant à produire des effets confus de sens ou de perturbations sémantiques du message écrit à transmettre.

II.3.6.2- Meilleures stratégies d'apprentissage face à l'erreur en FLE

Pour réduire et éviter les écarts de la compétence linguistique ainsi que la compétence de communication, il conviendrait de connaître les meilleures stratégies à investir quand l'erreur se produit et apparaît remarquablement dans les écrits des apprenants dans le cadre de l'apprentissage du FLE. Dont le responsable est l'enseignant médiateur et n'est pas l'arbitre intervenant que pour sanctionner l'erreur dès qu'elle apparaît. Car on ne peut pas ne pas commettre des erreurs dans l'apprentissage des langues, surtout quand il s'agit de l'appropriation d'une langue étrangère telle que le FLE, qui représente l'objectif de notre recherche à l'égard du problème d'interférence lexicale apparaissant comme erreurs dans les productions écrites de nos apprenants.

---

[151] CALVER cité par, C.CORNAIRE et P-M.RAYMOND, *in La production écrite,* G.GERMAIN(*ed),* Les éditions CECinc, Québec, 1994. p.86.
[152] S.MOIRAND, *Op.cit.*p.157.

De ce fait, et selon les nouvelles perspectives pédagogiques s'occupant des méthodes adéquates propres au traitement de l'erreur, (en fonction du nouveau statut qu'occupe actuellement l'apprenant "l'autonomie" et l'enseignant "facilitateur" de l'apprentissage. En d'autres termes se rendre compte de l'importance de la production des erreurs dans les écrits, dans le repérage des difficultés d'apprentissage est selon S.MOIRAND[153]. Un bon outil pédagogique qui soit à la hauteur des attentes et des objectifs à la fois de l'apprenant, de l'enseignant mais aussi de l'enseignement, visant tous à améliorer l'apprentissage du FLE.

L'efficacité de ce nouvel outil pédagogique se traduit par le fait que l'apprenant fait des hypothèses touchant le fonctionnement de la langue, et s'encouragera de tester dans ses écrits les erreurs qui ne sont pas pénalisées par l'enseignant.

De cette façon, l'erreur s'inscrirait entant que stratégie d'apprentissage aboutissant à l'amélioration de la production écrite, à condition de l'intégrer dans des exercices de réflexion grammaticale.

En effet, cette stratégie d'apprentissage comme une nouvelle approche pédagogique adéquate à un bon traitement de l'erreur se reposerait selon Jean-Pierre BESIAT[154] sur deux pôles;

- Celui de l'enseignant ayant pour tâche essentielle d'observer minutieusement le processus de l'apprentissage pour mieux détecter l'apparition des erreurs, et de réagir par la suite en créant des prises de conscience. Tout en montrant à l'apprenant qu'il y a des erreurs commises sans tenter de définir leurs natures et sans les corriger.
- Celui de l'apprenant, qui à son tour réagit après avoir pris conscience des erreurs commises. C'est-à-dire que ce fait est comme un premier pas l'amenant à franchir une nouvelle étape, dans laquelle il se rend compte automatiquement de la production de l'erreur. De ce fait il prend l'initiative à se corriger. Par conséquent ne pas la refaire ou au moins la réduire.

En s'appuyant sur ces deux pôles, on constaterait que le traitement de l'erreur se ferait en fonction du statut de l'enseignant. Autrement dit toute réaction vis-à-vis de l'erreur de la part de l'apprenant dépendrait de la façon de l'enseignant de se comporter avec la production de l'erreur.

Le nouveau statut de l'enseignant permettrait d'améliorer l'apprentissage du FLE par l'adoption de nouvelles stratégies qui seraient mises en pratique, favorisant à l'apprenant

---

[153] *Ibid*.p.158.
[154] J-P. BESIAT, "Comment subordonner l'enseignement à l'apprentissage", *in* Le français dans le monde, n°349, p.38, 39.

d'avoir une certaine "autonomie" propre à la prise de conscience de ces erreurs, afin de s'autoévaluer au moyen de l'autocorrection.

En conséquent, BISAILLON[155] propose une technique de correction qu'elle appelle "stratégique" étant donné que les exercices de grammaire seraient insuffisants pour régler les erreurs dans les productions écrites des apprenants.

Cette correction stratégique consiste à détecter leurs erreurs, puis leur demander de les corriger. En d'autres termes, l'apprenant sera interrogé à propos de l'emploi de mots, leur orthographe ainsi que le respect des règles d'accord. Une fois que la stratégie "d'autoquestionnement" terminé, l'apprenant se corrigeait. Ce type de correction l'aiderait en effet à repérer et à corriger ses erreurs à condition de ne pas mettre beaucoup de commentaires ou de corrections que les apprenants ne comprennent pas, et de tolérer certaines erreurs.

A cela, s'ajoute une réflexion assez attachée à cette nouvelle approche pédagogique. Du fait que l'enseignant selon Jean Pierre BESIAT[156] se contente de signaler les erreurs, sans déterminer leur nature ou chercher leur source afin d'activer un processus de veille et de provoquer chez l'apprenant la prise de conscience des erreurs commises. De ce fait créer un "automatisme" permettant de le stimuler et de devenir capable de se corriger par lui-même.

Les points de vue cités en haut, permettraient de constater que la meilleure stratégie d'apprentissage face à l'erreur s'appuierait essentiellement sur l'efficacité et le degré d'implication de l'enseignant. De la façon à ce qu'il crée chez l'apprenant l'automatisme pour le rendre autonome, dans le sens de diminuer les contraintes qui sont représentées par l'intervention personnelle consistant à corriger la faute produite dès son apparition. Ce qui ne permettrait pas à l'apprenant d'avoir un temps assez suffisant pour se rendre compte de l'erreur, à fin de la signaler, de la corriger et d'éviter enfin d'éventuelles fautes.

II.3.7- L'interférence lexicale comme cause de perturbations sémantiques

II.3.7.1- L'apprentissage du lexique étranger chez les apprenants bilingues (l'arabe standard/le FLE).

Parler des perturbations sémantiques qui troublent le message écrit et le rendent incompréhensible, et confus de point de vue "contenu", supposerait de mettre l'accent sur

---

[155]BISAILLON, cité par, C.CORNAIRE et P-M.RAYMOND, *in La production écrite*, G.GERMAIN(*ed)*, Les éditions CECinc, Québec, 1994. p.89.

[156] J-P. BESIAT, "Comment subordonner l'enseignement à l'apprentissage", *in* Le français dans le monde, n°349, p.39.

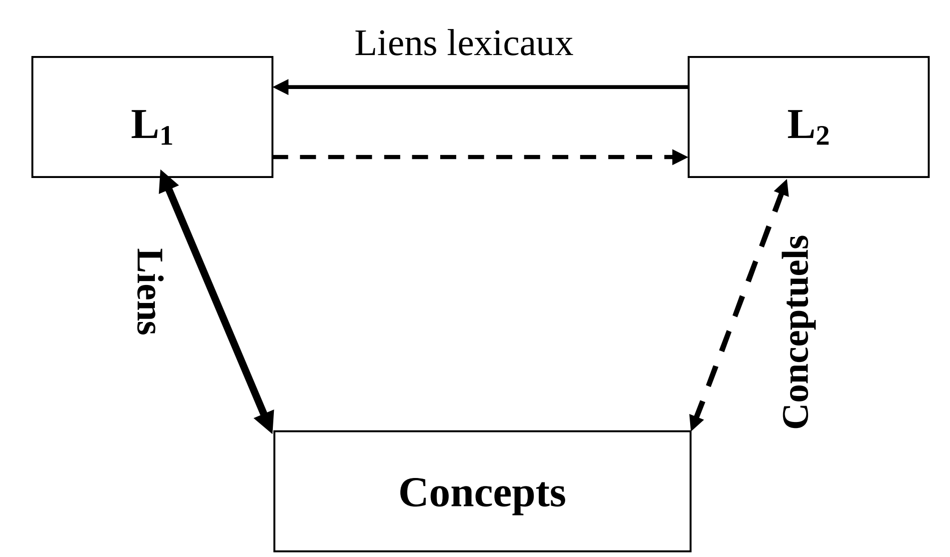
l'utilité et l'efficacité de la communication à l'oral et/ou à l'écrit dans la transmission correcte, concis et cible du message entre un émetteur et un récepteur. Cela dépendrait d'une part de la quantité du lexique nécessaire à la production d'un message. Dont le nombre varie en fonction de la situation de communication auquel l'émetteur est confronté. D'autre part connaître le sens que porte chaque mot semblerait nécessaire, voire obligatoire, afin de permettre à l'émetteur de mieux exprimer ses idées et de ne pas être trahi par l'emploi inapproprié des mots. De ce fait permettre au récepteur de traduire les propos du message produit dans le bon sens.

Apprendre à écrire en L_1 ne paraîtrait pas avoir le même degré de difficulté par rapport à la L_2, le constate PAUL BOGAARDS[157] après avoir supposé qu'il n'y a pas une différence fondamentale entre la structure du lexique bilingue et celle du lexique monolingue. Tout en s'appuyant sur le modèle de la mémoire bilingue de J-F Kroll &A. Shore[158], qui est apparu en 1992. Il se caractérise par un ensemble de liens qui s'opèrent entre les deux langues en contact (L_1 et L_2), mais aussi entre le concept que l'apprenant débutant construit en se référent à la L_1 pour assurer l'acquisition du lexique de la L_2. Ainsi que le concept que ce même apprenant pourrait construire en se référant à la L2 mais à un stade d'apprentissage avancé.

D'après ce schéma, au début d'apprentissage, les liens les plus solides sont ceux qui s'établissent en s'appuyant sur les connaissances apprises en $L_{1,}$ afin de pouvoir construire l'image qui reflète le signifiant du mot nouvellement appris. Pour cela le temps nécessaire à la traduction de L_2 vers L_1 est réduit par rapport au sens inverse. Car se référer à la L_1 est un processus qui facilité l'apprentissage. Cependant, construire des concepts à partir de la L_2 est une tâche difficile en stade primitif de l'apprentissage, mais elle pourrait être réalisée à un stade avancé par le biais de plusieurs stratégies propres à l'appropriation du lexique en $L_{2.}$ Telle que les "associations verbales" comme un moyen de rapprocher les deux langues en contact. Elles sont représentées par les liens lexicaux par un phénomène de greffe des éléments de la L_2 sur ceux de la L_1. Cela se fait au fur et à mesure que l'apprentissage avance jusqu'à l'arrivée à un stade avancé d'apprentissage se spécifiant par la composition des liens directs entre le lexique étranger et les concepts. (Voir figure:01)

---

[157] P. BOGAARDS, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, H.BESSE et E, PAPO*(ed)*, Les Editions Didier, Ecole normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, 1994.pp.145-148.
[158] J-F. Kroll &A. Shool, cité par, P. BOGAARDS, *in Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, H.BESSE et E, PAPO*(ed)*, Les Editions Didier, Ecole normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, 1994.p.145.



<u>Figure 01</u>: Modèle de la mémoire bilingue, d'après **Kroll** et **Sholl** 1992: 196.

Or, et malgré les stratégies adoptées pour l'acquisition appropriée du lexique étranger au sein du milieu bilingue, il a été démontré que les associations du mot de la L_1 et son équivalent dans la L_2 ne sont pas identiques pour les locuteurs natifs à cause de divergences liées aux écarts socioculturels entre les communautés linguistiques parlant deux langues différentes non seulement au niveau du code, mais aussi au niveau de la culture que véhicule la langue source.

Cela exige l'existence de différences de sens entre les mots associés tel que ceux ayant plusieurs sens (mots polysémiques) en $L_{1,}$ dont l'équivalent en L_2 sont des mots monosémiques. Ce qui signale l'inefficacité et le manque de stabilité des associations verbales dans l'apprentissage du vocabulaire étranger. Ce fait conduit l'apprenant à produire un message ambigu et douteux causant des difficultés d'apprentissage au niveau sémantique chez le destinataire

II.3.7.2- L'équivalence sémantique comme source de l'erreur en FLE

L'hypothèse de l'équivalence sémantique a été mise par Paul. BOGAARDS[159] afin de montrer comment les frontières sémantiques entre deux mots appartenant à deux langues différentes pourront amener l'apprenant à la production d'un message erroné, dans le sens où celui-ci insère un mot de la L_1 portant plusieurs sens similaires, et qu'il le fait correspondre à un seul mot de L_2. Ce qui engendrera le transfert en L_2 de la distance sémantique qu’il perçoit

[159] P. BOGAARDS, *Op.cit*.pp.148-150.

entre ces deux unités lexicales de sa L_1. Cette distance constitue un écart qui ne favorisera pas l'accès aux intentions de la communication de l'apprenant.

Cependant, ce même transfert ne causera pas de difficultés de déviation de message, dans le cas "d'homonymie", vu que la traduction se fera par l'intermédiaire de deux mots de L_2, dont chacun est destiné pour donner un sens différent à celui que porte l'autre homonyme. De ce fait la L_1 comme référence unique à l'accès au système cognitif et aux capacités d'apprentissage est indispensable et irrésistible en même temps dans le processus d'apprentissage du vocabulaire de L_2. Ce qui conduira l'apprenant à commettre des erreurs d'interférences lexicales dues aux transferts négatifs de L_1. Ceux-ci se développent au cas où les frontières sémantiques ne sont pas bien assimilées, et que les distinctions sémantiques au niveau conceptuel ne sont pas maîtrisées.

Le degré des interférences lexicales dépend du degré de transfert négatif d'éléments lexicaux de L_1 vers la L_2, et de l'appui sur l'hypothèse de l'équivalence sémantique. Autrement dit, l'apprenant ne s'appuie pas sur cette hypothèse si les éléments transférés font partie intégrante des deux langues en contact. Tel que l'emprunt lexical, les expressions latines et les internationalismes. Ce qui ne causera pas de problèmes concernant le choix des mots appropriés au message écrit qu'il veut produire. Tandis que le recours à l'équivalence sémantique le conduira à avoir des erreurs de sens liées aux transferts négatifs des éléments de L_1. Dont le sens ne correspond pas à celui des éléments de L_2 surtout s'il s'agit de mots polysémiques ayant des significations périphériques. C'est-à-dire moins transférables par rapport à ceux dotés de signification centrale. Cette divergence sémantique entre les éléments lexicaux s'affermit avec la non familiarité des mots de L_2 nouvellement appris en ignorant leur sens, ou ceux ayant un sens abstrait difficile à repérer, ainsi que ceux ayant un même sens proche, tel que les synonymes.

En somme, l'apprentissage du vocabulaire étranger tenant compte de l'existence d'une langue de départ, semblerait nécessaire à la construction du message, dont le but est de véhiculer des compétences de communication tout en centrant la lumière sur le sens que porte chaque mot en langue étrangère, afin de pousser l'apprenant à prendre conscience de l'écart sémantique entre deux éléments linguistiques de L_1 et L_2. Surtout si celles-ci présentent beaucoup de différences particulièrement au niveau lexical. Telles que celles existant entre l'arabe standard et le FLE causant des perturbations sémantiques du message écrit chez nos apprenants.

Conclusion

Afin de réaliser les objectifs nouveaux de l'apprentissage selon le nouveau statut à la fois du FLE, de apprenant et de l'enseignant, il serait nécessaire de maintenir un apprentissage efficace, par la maîtrise des règles grammaticales, la valorisation du choix du lexique approprié aux besoins communicatifs du scripteur, et la mobilisation des savoirs et savoir-faire acquis et/ou appris antérieurement, au moyen d'une pratique constante des activités de compréhension de l'écrit et de l'oral, des exercices structuraux visant à appliquer les règles syntaxiques, de l'orthographe et surtout ceux servant à travailler le lexique du FLE, afin de véhiculer un message portant un sens précis,et qui sera loin des influences négatives qu'exerce la langue de départ.

Ce fait nous pousse à centrer la lumière sur la nécessité d'acquérir un lexique approprié en FLE, dont le but est de l'investir dans les productions écrites des apprenants, en vue d'éviter les erreurs d'interférence lexicale, qui seraient dues la transposition des éléments, ou des unités lexicales dans des énoncés écrits en FLE, induisant l'apprenant à dévier leurs propos, dans la mesure où le message écrit serait confus et perturbé au niveau sémantique pour le destinataire. Ce fait serait lié aux associations des mots de la langue arabe et leurs équivalents dans le FLE qui n'auraient pas le même effet sémantique pour des locuteurs natifs, causant la production d'un message erroné qui ne serait pas traduit selon la même intention communicative de départ.

Vis-à-vis de cette situation problème, nous tenterons de constater que l'installation des compétences chez nos apprenants, dépendrait de la manière de l'enseignant de se comporter avec l'erreur, pour mener bien l'apprentissage. Autrement dit contrôler et suivre l'apprentissage de façon permanente serait nécessaire pour tester les performances des apprenants à la fin des activités d'apprentissage, mais essentiellement pour créer un "automatisme", afin de les stimuler par la création d'un processus de veille(processus cognitif et affectif), pour qu'ils soient " autonomes". Donc capables de s'autocorriger après avoir pris conscience de l'existence du système intermédiaire traduit sous l'expression de "l'alternance d'incompétence" ou "interférence".

DEUXIEME PARTIE

Cadre expérimental

CHAPITRE I

Analyse et interprétation des productions écrites d'apprenants en FLE

"Si nous admettons que "apprendre/enseigner l'écrit, c'est apprendre/enseigner à communiquer par et avec l'écrit [...]"

Sophie.MOIRAND

Introduction

En vue d'améliorer la qualité des productions écrites chez nos apprenants de troisième année secondaire dans le cadre de l'apprentissage du FLE selon le projet pédagogique, nous procéderons à la mise en pratique des hypothèses émises suite à l'exposition de la problématique, qui nous faciliteraient la tâche afin de confirmer ou au contraire infirmer nos suggestions face à la tâche devant laquelle nous nous mettrons. Cela a pour objectif de proposer une thérapie sur le plan pédagogique sous forme d'exercices de production, de compréhension orale et écrite et métalinguistiques, dont chacun d'eux sera proposé suivant des objectifs langagier(sens) ou linguistique(forme).

Afin de cerner les difficultés liées principalement aux erreurs d'interférence lexicale chez ces mêmes apprenants composant le corpus, (dont la tâche serait de produire " un appel" consistant à inciter les autres élèves à agir pour changer la situation négative de la guerre, tout en veillant à respecter la structure du type de texte dont il est question), nous limiterons notre recherche pratique suivant deux axes principaux:

- le premier consiste à analyser le degré de respect de la structure de l'appel selon les trois parties qui le composent.
- le deuxième consiste en une analyse des erreurs d'interférence basée essentiellement sur trois niveaux; le premier se limitera à une description des énoncés déviants relevés à partir des productions écrites des apprenants, tout en les comparant avec les énoncés attendus(acceptables) en termes de règles transgressées; le deuxième consiste à une prévision du type de stratégie en expliquant la source de l'erreur, puis en commentant les réponses obtenues; quand au troisième niveau, il représente la dernière étape en proposant des exercices afin de restreindre le nombre des erreurs.

Pendant la phase de comparaison entre les deux énoncés, nous tenterons de montrer les perturbations sémantiques qui seraient liées à l'emploi des éléments ou des unités lexicales dans le FLE entant qu'équivalences, qui ne véhiculeraient pas l'intention communicative de l'apprenant. A l'exception de certains énoncés alternés suivant la forme mêlée entre l'arbre standard et le français, dont l'apparition, serait due à un manque du lexique français nécessaire pour exprimer et véhiculer ses intentions de communication.

I.1- Problème du corpus

- **Les caractéristiques des éléments du corpus: (fiche descriptive)**

I.1.1- Le corpus: (les données utilisées)

- Corpus: Productions écrites d'apprenants en FLE appartenant à des élèves de troisième année secondaire faisant partie de la classe lettre et philosophie (3 ALP), année scolaire 2007-2008.

I.1.2- Composante du groupe d'expérimentation

- Caractéristiques: Le corpus se présente de la manière suivante:

- Nombre d'élèves:20
- Nombre de filles:13
- Nombre de garçons:07
- Nombre de redoublants:06
- Age moyen:18ans
- Niveau d'apprentissage: Stade avancé.
- Langue maternelle:L'arabe dialectal
- Durée de l'expérimentation:23 heures.
- Année scolaire: 2007-2008.

- Tâche à accomplir: Les élèves sont censés produire un texte écrit tout en respectant les paramètres suivants:

- Type de discours: Exhortatif.
- Objet de l'exhortation: Dénoncer la situation de la guerre et inciter les autres élèves à agir pour la changer.
- Nombre de lignes: Indéterminé.
- Activité réalisée en salle de classe en dehors des séances officielles, afin d'éviter toute influence due aux contraintes de l'apprentissage, et de favoriser une certaine autonomie à l'apprenant pour la réalisation de la trace écrite. Aussi pour éviter l'influence pendant l'évaluation due à la connaissance du niveau des élèves.
- Durée de la production écrite : illimitée.
- Nombre de productions écrites : 20.
- Choix du texte: Nous avons opté pour le texte "exhortatif" pour les raisons suivantes:

- Il paraîtrait que le texte exhortatif stimule et motive l'apprenant pour s'approprier l'écrit comme moyen, lui permettant de s'impliquer et de se présenter face à un constat négatif, tout

en le dénonçant au moyen d'arguments, afin de le changer en appelant le destinataire pour qu'il réagisse face à la situation de départ.

- Il semblerait que l'appel favoriserait à l'apprenant d'acquérir une compétence de communication, dans la mesure où il exerce une influence sur le destinataire face à une situation négative, au moment opportun, tout en insistant sur le lexique approprié, destiné pour véhiculer son intention communicative afin d'atteindre, le but de l'appel.

- Le style oratoire de l'appel permettrait à l'apprenant de passer de « l'écrit » à «l'oral» en développant ses capacités de rétention du message, particulièrement le lexique, par la répétition à intervalles réguliers d'un terme ou d'une expression provoquant un leitmotive sémantique, ce fait lui permettrait à la fois de mémoriser le lexique, et d'atteindre le but de l'appel.

- Choix du code de l'écrit: Notre choix de travailler sur des productions écrites dépend d'une part du choix de l'appel, dans le sens ou l'apprenant doit d'abord produire un écrit pour pouvoir à la suite en présenter oralement.

D'autre part, l'écrit dans le processus de l'apprentissage du FLE serait un bon moyen permettant de signaler les erreurs commises par l'apprenant, de les classer et de déterminer leur degré d'apparition. De plus, l'enseignant vérifierait le niveau de progression à l'aide de la réécriture d'une deuxième production écrite après avoir remédié aux insuffisances de l'apprenant en décelant les difficultés d'apprentissage.

I.2- Feuille de route expérimentale

I.2.1- Avant l'expérimentation

Séance n° (01): Test de compréhension de l'écrit

- **Activité**: lecture- compréhension.
- **Durée**: deux heures de suite.
- **Texte support**: «Appel des pacifistes » (voir annexe n° 1).
- **Objectif**: amener les élèves à découvrir et à comprendre la structure du texte exhortatif (l'appel), autrement dit, savoir comment fonctionne ce dernier.
- **Description du déroulement de la séance**

Notre intention de choisir la lecture compréhension comme première séance précédant le test de l'écrit est double:

Dans un premier temps, les élèves sont amenés à lire et à comprendre un texte exhortatif (Appel des pacifistes). Cette analyse leur permettrait de dégager le champ lexical et le champ sémantique liés au thème de la guerre et de la paix, ainsi que le plan approprié à l'appel, afin de faire naître chez eux l'envie d'imiter le texte exhortatif, en passant à la deuxième étape dans un second temps. Celle-ci consiste à faire un premier essai, dont le but visé est de lancer un appel destiné aux autres élèves afin qu'il soit lu. Tout en insistant sur les moyens et les stratégies qu'il faut développer tel que le fait de posséder un large champ lexical correspondant au sens adéquat et pertinent nécessaire à atteindre le but de l'appel. Ainsi que les matériaux linguistiques spécifiques à la construction du message écrit.

Cette deuxième phase de prescription serait liée d'une façon permanente à la première dite de l'analyse, tout en retournant au texte premier et de le relire, pour améliorer les essais produits sous forme de plusieurs plans (le texte support est comme repère fixe et permanent auquel l'apprenant se réfère).

Entre temps, des activités de remédiation seront insérées au fur et à mesure des essais jusqu'à l'arrivée à un écrit acceptable au moins au niveau sémantique afin d'atteindre la visée communicative (agir sur le destinataire pour changer la situation négative).

- **Analyse de l'activité**

  Après avoir analysé le texte, nous avons dégagé ce qui suit:

  ➔ La majorité des élèves ne connaît pas le texte «exhortatif» à l'exception des redoublants.

  ➔ Presque tous les élèves ne maîtrisent pas l'enjeu et la structure de «l'appel».

  ➔ Ils ignorent le vocabulaire de l'appel, ainsi que les verbes de modalité et les verbes performatifs.

  ➔ Ils ignorent aussi la visée communicative de l'appel.

  ➔ Ils ne savent pas que l'appel doit être lu ou écouté pour qu'il soit valorisé.

  ➔ Ils ne connaissent pas la valeur des modes indicatif et impératif dans «l'appel».

- **Bilan de l'activité**

Cette méconnaissance du texte «exhortatif»serait liée à l'absence de ce type dans les programmes du FLE durant le cycle moyen.

Séance n° (02): (Pré-test)

- **Activité**: Production écrite.
- **Durée**: Illimitée.
- **Support**: Consigne portée au tableau (voir annexe n°2).
- **Objectif**: Tester les compétences des apprenants face à la tâche de la trace écrite, qui consiste à rédiger un «appel»afin de sensibiliser les lecteurs et de les inciter à réagir face à la situation négative de la guerre en vue de la changer. Autrement dit savoir s'il est capable de transmettre un message écrit afin de véhiculer son intention communicative, pour atteindre le but de l'appel.
- **Description du déroulement de la séance**

Face à cette activité, les élèves sont censés produire un texte écrit sous forme d'appel, dans lequel ils sont amenés à maîtriser sa structure en veillant à l'emploi du lexique approprié correspondant au champ sémantique pertinent nécessaire pour véhiculer explicitement l'intention communicative et d'une manière correcte et ciblée, en évitant les énoncés déviants conduisant aux erreurs d'interférence lexicale, par conséquent aux déviations sémantiques.

- **Analyse de l'activité**

Après avoir donné et expliqué la consigne aux élèves, ces derniers ont bénéficié d'un temps suffisant et illimité afin de rédiger l'appel individuellement.

Pendant l'atelier d'écriture, nous avons remarqué que certains élèves ont utilisé le dictionnaire bilingue (arabe- français), d'autres ont utilisé le dictionnaire monolingue (français- français).

Au début de la rédaction, les élèves s'interrogent sur les équivalents de quelques mots qu'ils veulent insérer dans leur production écrite en FLE, autrement dit, ils connaissent le mot ou l'expression dans l'arabe standard, mais ils ne savent pas le traduire correctement dans le français, ou ils les ignorent totalement.

Quant à notre réaction face au comportement des élèves, elle se traduit par le fait de les contrôler de loin tout en inscrivant notre intervention, au cas où ils rencontrent des difficultés, comme l'emploi du dictionnaire.

- **Bilan du test**

Après avoir ramassé les copies, nous nous sommes intéressés dans l'évaluation aux critères suivants:

º La structure de l'appel.

º Les erreurs d'interférence particulièrement au niveau lexical, ainsi que les déviations sémantique et communicative du message écrit

I.3- Analyse des erreurs et critères de réussite de l'appel "L'expérimentation"

- **Première grille d'évaluation**

Quant à l'observation que nous avons dégagée après l'évaluation des copies de rédaction des élèves, nous avons pu constater ce qui suit:

I.3.1 Au niveau de la structure de l'appel

Vu que l'appel contient en général trois parties, qui sont: la partie expositive, la partie argumentative et enfin l'appel proprement dit, ou la partie exhortative. Cette structure nous a poussé durant l'activité de l'évaluation vers l'idée de préciser la partie qui n'a pas été respectée par chaque apprenant au cours de la trace écrite. Autrement dit chaque partie sera représentée par un critère de réussite qui se présentera dans le tableau ci-dessous

A- Présentation des résultats

A.1- Grille (tableau) n°1: Premier critère (partie expositive)

Nombre d'élèves	Elèves ayant respecté le 1er critère	Elèves n'ayant pas respecté le 1er critère
20	17	03

A.2- Grille (tableau) n° 1 en pourcentage:

Nombre d'élèves en pourcentage	Critère respecté en pourcentage (%)	Critère non respecté en pourcentage (%)
100 %	85 %	15 %

B- Analyse des résultats

Sur vingt (**20**) copies, il y a seulement deux (**03**) élèves qui n'ont pas introduit la partie expositive de l'appel, il s'agit de Nabila, Wafa et Ibrahim. Quand au reste, c'est-à-dire dix sept (**17**) élèves ont réussi à l'introduire en partant d'un constat négatif.

C- Commentaire des résultats

Selon les résultats ci-dessus, nous constatons que près de **85** % d'élèves ont compris la situation de départ qui mène au lancement de l'appel (situation négative), malgré qu'ils ne l'ont pas étudié préalablement. Ce fait s'expliquerait de la façon suivante: du moment où ces élèves sont amenés à comprendre l'enjeu, ainsi que la structure de l'appel au moyen de l'activité de la lecture compréhension d'un appel écrit. Il parait qu'ils ont compris que le lancement de l'appel dépend de la présence d'une situation négative, poussant le locuteur d'appeler un ou plusieurs destinataires. De cela s'ajouterait le rôle de l'imprégnation, qui a été lancée juste avant l'exploitation du texte, afin d'éveiller leur intérêt, et dont le contenu est de dénoncer la situation négative de la guerre oralement.

Cependant, les **15** % restant, qui n'ont pas respecté la partie expositive de l'appel se justifierait par le fait que ces élèves n'ont pas saisi le lancement et la motivation de l'appel, à partir de l'imprégnation et du texte à comprendre, ou qu'ils confondent entre l'appel et le texte argumentatif, citant à titre d'exemple "Wafa", qui a commencé son appel en donnant les arguments pour exprimer l'horreur de la guerre, tout en supprimant la partie expositive, car elle n'a pas exposé le thème dont il est question. De même pour "Nabila" et "Ibrahim".

D- Pédagogie (thérapie)

Afin de maîtriser l'emploi de la partie "expositive", nous proposons les exercices n° 01 et n° 02 de l'annexe n° 03.

Séance n° (03): Exercices de manipulation.

- **Objectifs pédagogiques:** Ils sont de type langagier, Les exercices n° 01 et n° 02 ont pour but de distinguer les différentes parties qui composent l'appel, tout en signalons les marques qui les désignent.

En s'appuyant sur le texte étudié (voir ses objectifs), les élèves feraient la différence entre les trois parties du texte exhortatif (sa structure).

A partir de l'exercice n° 01, ils relèveraient les indices au moyen desquels, ils classeraient les extraits de plusieurs appels différents selon qu'ils représentent la partie expositive, argumentative ou exhortative.

Quand à l'exercice n° 02, ils sont censés réorganiser correctement des passages en désordre, afin de retrouver l'appel, tout en s'appuyant sur sa structure. Cela les aiderait à mieux déceler les caractéristiques propres à chaque partie.

- **Situation d'énonciation**: Ces activités portant sur la compréhension (exercice n° 01), et sur la production (exercice n° 02) incitent les élèves à lancer un appel prenant en considération le constat négatif qui les pousse pour s'engager en le dénonçant à l'aide d'arguments nécessaires au changement, tout en agissant sur le récepteur, afin d'atteindre le but de l'appel. Autrement dit pour écrire un appel, ils devraient préciser le type du destinataire et respecter les circonstances dans lesquelles l'appel serait lancé.
- **Situation de communication**: Ces activités suivent le code de l'écrit (voir annexe n°3)
- **Durée**: 2 heures.

Description du déroulement de l'activité

Au cours des activités ci-dessus, les élèves doivent d'abord classer trois (03) extraits. Chacun d'eux représente une partie de l'appel, tout en justifiant leur réponse par le soulignement des marques caractérisant chaque étape (exercice n°01). Ensuite ils seront amenés à réorganiser les phrases composant un appel, tout en s'intéressant au schéma de la communication, ainsi qu'à la structure du texte exhortatif.

Analyse de l'activité

Pendant la correction des exercices, et après avoir vu les travaux de réflexion des élèves, nous remarquons que les élèves ont réussi à classer les différentes parties de l'appel, tout en s'appuyant sur des éléments pertinents marquant chacune d'elles.

Quand à l'exercice n° 2, les élèves ont trouvé quelques difficultés en ce qui concerne la reconstitution des phrases de l'appel, tout en négligeant sa structure, ainsi que les éléments du schéma de la communication comme moyen pouvant les aider pour le dénouement de l'activité.

Bilan

Nous tenterons de constater que les élèves n'arrivent pas à reconstituer correctement les parties de l'appel particulièrement la partie expositive, à cause de l'absence d'éléments pertinents pouvant la distinguer des autres parties. En outre le fait de ne pas maîtriser le schéma de la communication, ou ne pas connaître le but de l'appel, pourrait être un facteur qui causerait des difficultés influant négativement sur le dénouement correcte de l'activité.

A- Présentation des résultats

A.1- Grille (tableau) n°2: Deuxième critère (partie argumentative)

Nombre d'élèves	Elèves ayant respecté le 2eme critère	Elèves n'ayant pas respecté le 2eme critère
20	16	04

A.2- Grille n° 2 en pourcentage:

Nombre d'élèves en pourcentage	Critère respecté en pourcentage (%)	Critère non respecté en pourcentage (%)
100 %	80 %	20 %

B- Analyse des résultats:

Sur vingt (**20**) copies, nous avons trouvé quatre (**04**) élèves qui n'ont pas inséré dans leur écrit la partie argumentative (Meroua, Sami, Younes et Nassima). Cependant seize (**16**) élèves ont su présenter les arguments qui révèlent leur intention de convaincre le destinataire, en l'incitant pour réagir. Or ces derniers n'ont pas introduit les verbes de modalité pour prendre position et s'affirmer tout en traduisant l'assurance, la confiance et la certitude dans leurs idées. Cela apparaît à travers l'emploi du mode indicatif au lieu d'employer le subjonctif, sauf trois (**03**) élèves (Rahima, Manal et Afaf), qui ont introduit les verbes "pouvoir et falloir" dans leurs arguments en absence totale du mode subjonctif.

C- Commentaire des résultats

D'après les résultats mentionnés ci-dessus, nous avons trouvé que **20** % d'élèves n'ont pas donné des arguments, soit en citant des passages narratifs en parlant de la guerre, sans

avoir l'intention de faire réagir(le cas de Younes et Nassima), soit en donnant des phrases déclaratives(Meroua et Sami), Selon ces données nous tenterons de constater que les élèves ne font pas la différence entre les différents types de texte, ce qui justifierait l'emploi de la narration, ou qu'ils ne connaissent pas la valeur des arguments dans le texte exhortatif. Ce qui justifierait l'emploi des phrases déclaratives.

Quand aux autres élèves ayant respecté la partie argumentative de l'appel, c'est-à-dire **80** % d'eux, ont inséré les arguments sans avoir introduit les marques de modalisation qui traduisent leur visée communicative face au destinataire. Ainsi que le mode subjonctif, cela serait dû au manque du lexique adéquat pour exprimer leurs idées en FLE tels, que les mots et les expressions propres au lexique de la guerre, ainsi que les verbes de modalité, dont l'ignorance mènerait à négliger la valeur du subjonctif dans l'appel. Citant à titre d'exemple Safia qui a mis: "*la colonisation [illegible] l'argent de peuples…*", Abd Allatif, qui a écrit: "*…la guerre est un problème il faux [illegible]*", Manal qui a dit: *"…il faut que faire…*", Imad, qui a dit: "*Ça si le [illegible] la civilisation…*" etc. (Nous reviendrons sur ça quand nous aborderons le deuxième critère consistant à analyser les erreurs d'interférence au niveau lexical).

D- Pédagogie

Pour respecter la partie argumentative, nous proposons les exercices n° 03 et n° 04 de l'annexe n° 04.

A- Présentation des résultats

A-1 Grille (tableau) n°3: Troisième critère (partie exhortative)

Nombre d'élèves	Elèves ayant respecté le 3eme critère	Elèves n'ayant pas respecté le 3eme critère
20	04	16

A-2 Grille n° 3 en pourcentage:

Nombre d'élèves en pourcentage	Critère respecté en pourcentage (%)	Critère non respecté en pourcentage (%)
100 %	20 %	80 %

B- Analyse des résultats:

Sur vingt (**20**) copies, il existe seize (**16**) élèves qui n'ont pas mis en considération la dernière partie de l'appel (l'appel proprement dit). Autrement dit, ces élèves n'ont pas employé des verbes propres à l'appel, mais des phrases affirmatives dénonçant la situation négative de la guerre. Telle que Sara, en disant: "*Non à la guerre, oui à la paix*", Maroua: "*je veux faire l'impossible pour arriver à mon but*", Abd Allatif: "*et dit non pour la guerre*",…etc. Quant au reste des élèves, il y a effacement total de la partie exhortative.

Cependant, nous avons trouvé que (**04**) élèves ayant lancé l'appel. Citant à titre d'exemple Rahima: "*c'est pour celui la j'incite tout mes camarades pour lutter la guerre…*", il y a Imane aussi qui l'a introduit en disant: "*j'exhorte tous les camarades à lutter la guerre*…", Samiha qui a dit: "*et je demande et j'appelle et j'exhorte à mes camarades pour évité et stops la guerre* ", et enfin Sami qui a dit: "*je demande a stop or éviter set guerres*…".

C- Commentaire des résultats (Bilan)

Nous constatons que les (**80 %)** d'élèves qui n'ont pas inséré l'appel dans leur écrit ne sauraient pas que l'injonction pure, ainsi que les verbes performatifs sont destinés pour lancer l'appel proprement dit à un type de destinataire précis. Dont le but est de véhiculer et de transmettre un message basé sur la force de persuasion afin d'atteindre la visée communicative. C'est-à-dire faire réagir le destinataire pour changer la situation négative de départ.

Quant aux élèves restant, les (**20 %**), le lancement de l'appel au moyen des verbes performatifs tels que "appeler", "exhorter", "demander" serait le signe de la compréhension de la visée communicative du texte exhortatif par cette minorité d'élèves. Tout en saisissant que ces verbes seraient le moyen qui conduirait à la réaction voulue.

D- Pédagogie

Nous proposons les exercices n° 05, 06, 07, et 08 de l'annexe n ° 04**.**

Séance N° (04): Exercices de manipulation.

- **Objectifs pédagogiques:** Ils sont de type langagier, à partir de ces exercices, l'élève serait capable de connaître la valeur des verbes de modalité d'un coté (exercices 03 et 04), afin de caractériser l'appel, lui permettant de prendre position et de s'affirmer au moyen d'arguments, tout en employant des termes et des expressions qui affirment la certitude et qui traduisent son assurance et sa confiance dans les idées, ainsi que l'emploi des verbes d'obligation.

De l'autre coté, l'élève est censé connaître le lexique propre à l'appel, afin d'exprimer son intention communicative, dans le sens où il la traduit fortement pour atteindre le but de l'appel (exercices 05, 06, 07 et 08).

- **Situation d'énonciation**: Les activités ci-dessus portent sur la compréhension. Après avoir connaître la valeur des verbes de modalité et performatifs, l'élève s'impliquerait dans l'appel qu'il réécrira pour véhiculer le message afin qu'il soit transmis correctement au récepteur.
- **Situation de communication**: Le code choisi de ces activités est la compréhension de l'écrit (voir annexe n°04).
- **Durée**: 3 heures.

Analyse de l'activité

Les élèves sont mis devant la consigne qui consiste à lire et à comprendre des phrases contenant des verbes de modalité afin de les classer dans le tableau mentionné ci-dessous. Le but est de déterminer la valeur de chaque verbe, tout en s'appuyant sur le sens porté par chaque phrase (voir exercice n°03). Quand à l'exercice n°04, il s'agit de deux textes lacunaires à compléter par le verbe de modalité convenable, en se basant sur l'enchaînement des idées, dont chacune porte un sens déterminant le choix du verbe.

De même pour les exercices 05 et 06, la tâche est centrée sur le sens des énoncés contenant les verbes performatifs. Les élèves complèteront un tableau où ils détermineront le temps de ces verbes, ainsi que leur valeur suivant l'implication de l'émetteur à travers son engagement dans l'appel, ainsi que le degré de précisions du destinataire. Cependant l'exercice 06, il s'agit de compléter les phrases par les verbes performatifs qui conviennent, mais après les avoir conjugués au temps et au mode qui s'imposent.

Les exercices 07 et 08 ont pour but de s'assurer de la compréhension des élèves à propos des exercices précédents, tout en mettant l'accent sur la valeur des verbes de modalité et performatifs, et de distinguer l'injonction pure et le verbe performatif d'une part. D'autre part les élèves transformeront des phrases contenant un verbe de modalité par l'emploi des verbes performatifs.

Analyse de l'activité

Pendant le dénouement de ces activités, nous remarquons que les élèves ont réussi en quelque sorte à dégager la valeur des verbes de modalité (exercice 03), et de les insérer correctement dans les phrases de l'exercice 04.

Quand à l'exercice 05, ils ont réussi à déterminer le temps des verbes performatifs. Tandis que l'engagement de l'émetteur et le type de destinataire n'étaient pas clairs pour les élèves. Or, face à l'exercice 06, ils ont trouvé des difficultés à propos de l'emploi des verbes performatifs. Autrement dit, ils ne savent pas la différence de sens entre prier, demander, conseiller,…etc. Cependant les exercices 07 et 08, n'ont pas causé beaucoup de difficultés pour la majorité des élèves. De ce fait, ils ont pu faire la différence entre les verbes de modalité et les verbes performatifs.

Bilan

Nous tenterons de dire que les stratégies fondées sur la compréhension des mots et des expressions en s'appuyant sur le contexte continuent à causer des problèmes d'apprentissage, dans le sens où elles le ralentissent. Cela serait dû aussi à la mauvaise exploitation des textes lors de l'activité de lecture compréhension en négligeant l'aspect sémantique que véhicule chaque mot dans le texte.

I.3.2- Analyse des erreurs d'interférence lexicale

Avant d'analyser les données du corpus, il faut se référer au plan approprié à "l'Analyse d'Erreurs", tout en s'appuyant sur la découverte de la source. C'est-à-dire connaître le type de l'erreur commise par l'apprenant dans son discours apparaissant sous forme d'écrit.

Nous avons limité notre recherche en une analyse traitant les erreurs d'interférence, particulièrement celles du type lexical. Pour cela nous nous sommes référée au schéma à trois pôles, qui a été proposé par El KORSO[160] Kamel· Dont le but principal est de prévoir des exercices afin de proposer des solutions qui mettraient fin aux difficultés d'apprentissage liées aux erreurs d'interférence

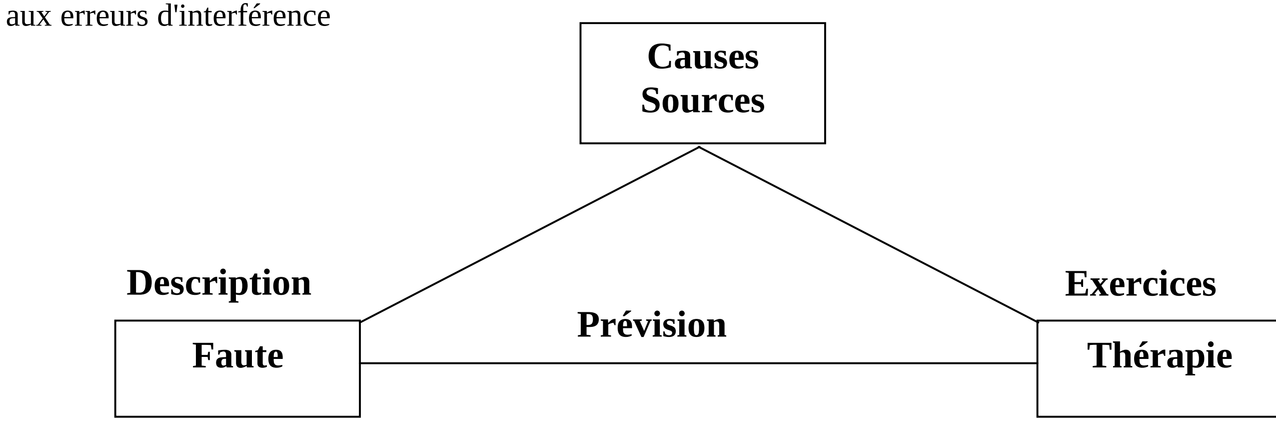


Schéma à trois pôles destiné pour une analyse d'erreurs. Selon K.EL KORSO

[160]1K.EL KORSO, Op.cit.P.5.

Selon ce schéma, la thérapie est la dernière démarche à suivre, afin de proposer des exercices de remédiation. Cela se fait après avoir découvert la source des fautes, puis les décrire, tout en comparant l'énoncé "déviant" par l'énoncé attendu (acceptable) produit par un locuteur natif pour exprimer et véhiculer le même message, pour voir si le sens de ce dernier est transmis correctement au récepteur suivant la même intention communicative de l'émetteur ou non. Autrement dit connaître les règles qui ont été transgressées dans les énoncés "déviants" et qui ont été appliquées dans les énoncés "attendus".

Une fois les fautes décrites, on tente de connaître l'origine possible de ces transgressions afin de proposer des exercices (thérapie), qui, selon Guy Fève[161] peuvent entraîner les élèves à reconstruire les opérations langagières dans le microsystème étudié.

Cependant "l'analyse d'erreurs" selon le plan pédagogique se limite dans notre travail de recherche aux interférences d'une façon générale et à l'interférence lexicale d'une façon spécifique. Du moment où cette dernière causerait des difficultés d'apprentissage d'ordre sémantique, donnant naissance à des "énoncés déviants" et incompréhensibles.

Pour cela, dans l'analyse des erreurs d'interférence, nous suivrons le schéma expliqué ci-dessus, tout en centrant la tâche sur la source (le type d'interférence), la description de l'erreur, et l'explication en proposant les origines possibles d'une telle transgression. C'est-à-dire elle est due aux stratégies de l'apprenant par rapport à une confusion entre deux règles de L2, ou par rapport à une confusion entre des règles de l'arabe standard et du FLE (interférence) pour enfin proposer une thérapie sous forme d'exercices.

Sources des interférences

L'analyse des erreurs d'interférence s'avère nécessaire, voire même importante, dans le sens où ces interférences comme le souligne W.F.Mackey[162] : "*varient d'un texte à l'autre* […] *chaque texte est de longueur variable et il faut également tenir compte de ce fait si, en plus de différents types d'interférence, on peut avoir une idée exacte de la proportion de chaque type et du pourcentage total"*.

Par conséquent, découvrir la source des interférences à partir de la langue de départ (modèle) paraîtrait indispensable pour cerner les difficultés d'apprentissage. De ce fait, nous nous contenterons de mettre en considération quatre niveaux distincts ou quatre types

[161] G.FEVE, Plan de travail possible pour une analyse de production d'apprenants en FLE, Université de Paris 8: pp.11, 12.
[162] W-F.Mackey, Op.cit. P. 398.

d'interférence, qui sont: le niveau lexical, sémantique, grammatical et culturel, tout en signalent l'omission du niveau phonétique vue que la forme choisie pour repérer et déceler les erreurs d'interférence est "la langue écrite".

Pour cela, l'analyse se répartira selon deux axes:

A- Premier axe de recherche

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à présenter les erreurs d'interférence, qui ont été signalées, relevées et classées selon les différents niveaux (types) à partir des productions écrites d'apprenants en FLE, afin de cerner toutes les interférences, dont certaines permettraient de justifier les perturbations sémantiques du message écrit par ces apprenants.

B- Deuxième axe de recherche

Dans un deuxième temps, nous nous appuierons sur l'analyse des erreurs tout en faisant une description, au moyen de la comparaison entre l'énoncé "déviant"et celui "acceptable". Cela permettrait de prévoir l'origine de la transgression, selon l'approche psycholinguistique, tout en précisant l'absence de stratégies adoptées par les apprenants les conduisant à l'erreur. Pour arriver finalement à la remédiation, par le biais d'exercices qui s'organiseront sur le plan pédagogique suivant trois catégories (Exercices de production orale et écrite, de compréhension orale et écrite ou métalinguistiques portant sur la langue elle-même).

A- Premier axe de recherche

Les erreurs d'interférence sont représentées dans le tableau ci-dessous en ordonnée, tout en précisant les quatre types (niveaux) d'interférence, et en abscisse, nous représentons le niveau d'apprentissage avancé (élèves de 3ème année secondaire, lettre et philosophie) dans le tableau n°**(04)**

A-1 Tableau n° (04)

Niveau / Type d'erreurs d'interférence	3ième A.S
Niveau lexical	**120**
Niveau sémantique	**25**
Niveau grammatical	**34**
Niveau culturel	**05**

- Les mêmes résultats s'observent en pourcentage dans le tableau **n° (04)'**

A-1' Tableau n° (04)'

Niveau / Type d'erreurs d'interférence en %	3ième A.S
Niveau lexical	**65,21 %**
Niveau sémantique	**13.58 %**
Niveau grammatical	**18.47%**
Niveau culturel	**02.71 %**

Il serait préférable d'effectuer un certain ordre dans les données obtenues (tableau **(04), (04)'**) afin de démontrer le type des erreurs d'interférence qui domine, autrement dit avoir un aperçu plus clair qui nous permettrait d'identifier le rapport entre les différents niveaux cités en haut est nécessaire afin de connaître leur degré d'influence sur le contenu du message écrit.

Pour cela, nous reprenons les deux tableaux ci-dessus en commençant d'abord par le nombre le plus élevé: tableau **(05).**

A-2 Tableau n° (05)

Niveau / Nombre par ordre décroissant des erreurs d'interférence	Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Nombre d'erreurs en pourcentage (%)
1	Niveau lexical	120	**65.21 %**
2	Niveau grammatical	34	**18.47 %**
3	Niveau sémantique	25	**13.58 %**
4	Niveau culturel	05	**02.71 %**

B- Analyse des résultats

En se référent au tableau (**05**), nous remarquons que les erreurs d'interférence ne sont pas identiques aux niveaux qualitative et quantitative.

D'une autre manière, l'interférence lexicale constitue le nombre le plus élevé par rapport aux autres types (**120** erreurs), cela correspond à **65.21 %**, ensuite vient en deuxième position l'interférence grammaticale (**34** erreurs) d'un pourcentage de **18.47%**, après c'est l'interférence sémantique qui occupe la troisième position, dont le nombre est de (**25** erreurs), c'est-à-dire **13.58 %** et enfin arriver à l'interférence culturelle qui n'est pas considérable (**05** erreurs), autrement dit **02,71 %.**

C- Commentaire des résultats

La première remarque serait justifiée par le fait que l'interférence varie d'un texte à un autre (variation quantitative), c'est-à-dire que le nombre d'erreurs commises varie d'un apprenant à un autre. Cependant, ce dernier ne commet pas le même type d'erreurs, mais plusieurs qui s'inscrivent suivant plusieurs niveaux ou types (variation qualitative).

Quant à la variation du nombre selon les différents types, nous tenterons de dire que les apprenants en rédigeant l'appel ont du mal à projeter leur intention communicative sur la feuille de brouillon.

Autrement dit, pendant l'activité de la production écrite, nous avons pu suivre le déroulement de toute la séance, tout en centrant la lumière sur les stratégies adoptées par chacun d'eux.

Nous constatons, en effet, qu'ils ne possèdent pas le vocabulaire suffisant et adéquat leur permettant d'exprimer librement leurs pensées et leurs idées, car au cours de la rédaction, ils se sont référés aux différents types de dictionnaires (voir l'analyse de l'activité de la production écrite).

Par conséquent, ces erreurs qui se sont opérées au niveau lexical **65.21 %** seraient dues soit à une méconnaissance de la part de l'apprenant du vocabulaire spécifique au thème de la guerre dans le FLE. C'est-à-dire que son répertoire lexical français n'est pas assez riche, et qu'il est dominé par celui de l'arabe standard, soit à une confusion sémantique à propos des mots polysémiques, faisant partie de la langue cible (FLE), ou d'une ambiguïté qu'il rencontre lors de l'exercice de traduction qu'il fait pour transférer ces idées dans le FLE. Prenant comme repère et modèle sa langue de départ qui est l'arabe standard (langue d'origine, car c'est la langue dont il se réfère pour traduire ses pensées par le biais du "code de l'écrit").

Cependant, les erreurs commises au niveau grammatical ne sont pas du même degré que celles touchant le lexique, mais elles sont quand même considérables **18.47 %** au sens où ce deuxième type mènerait à des perturbations sémantiques du message produit par l'apprenant à travers les énoncés agrammaticales conduisant à des énoncés inacceptables. En d'autres termes, la présence de phrases la où la structure syntaxique n'est pas respectée, c'est-à-dire que les règles grammaticales habituelles à l'usage du français sont transgressées. Ce qui entraverait la transmission du message écrit par l'apprenant, dans la mesure où ces règles transgressées causeraient son incompréhension au niveau sémantique pour le destinataire. De ce fait et la communication serait affectée, du moment où la cohérence serait aussi affectée par l'incompréhension du message due à l'interruption involontaire des idées, ce qui gênerait leur enchaînement.

Quant à l'interférence sémantique, occupant la troisième position **13.58 %,** elle serait liée à une confusion à propos du lexique du FLE et de l'arabe classique. En un terme plus simple, l'apprenant emploie dans son écrit des mots qui n'existent pas en FLE sous la même structure. Cela serait du aux transferts négatifs des expressions, dont l'équivalent existe en FLE, mais sous forme d'une seule unité, ou l'inverse. Ce qui donnerait des énoncés incompréhensibles et aboutirait à une déviation, voire ambiguïté sémantique dans le message écrit (l'appel).

Finalement, l'interférence culturelle n'est pas importante dans les productions écrites des apprenants.

A- Deuxième axe de recherche

- **L'analyse des erreurs (A.E)**

Pour mieux interpréter les erreurs classées dans le tableau (**04**), (**04**)' et (**05**) (compte tenu de l'importance de l'interférence lexicale). Il semblerait important de faire une description tout en relevant d'abord les énoncés "déviants" et de les comparer aux énoncés "acceptables" afin de connaître les règles transgressées. Cela nous permettrait de prévoir l'origine de la confusion de la part de l'apprenant. C'est-à-dire voir si elle réside dans le FLE (stratégie de sur généralisation des règles déjà connues dans cette même langue, ou par ignorance totale des termes appropriés due à une pauvreté lexicale vis-à-vis de la langue cible), ou par des transferts négatifs liés principalement à l'arabe standard "erreurs d'interférence".

A partir de cette explication psycholinguistique, nous tenterons à la suite de proposer des exercices et des activités qui seraient un remède adéquat pour mettre fin à l'erreur d'interférence, ou au moins diminuer son intensité, afin de rendre le message plus clair et compréhensible.

1- Description de l'erreur (l'interférence lexicale)

1.1- Quelques énoncés "déviants" * (a) suivis d'énoncés acceptables (b)

- **Enoncés "déviants" dont l'origine de transgression est la langue source (l'arabe standard comme langue dominante) "Phénomène d'interférence lexicale"**

a- Exp1: (a)* *Parce qu'elle destru la civilisation Algérien et tué le homme son cause.*

(b) Parce qu'elle détruit la civilisation Algérienne et tue les hommes Sans aucune raison.

b- Comparaison entre l'énoncé"déviant"*(a) et l'énoncé "acceptable" (b)

La comparaison de l'énoncé déviant (a) et l'énoncé acceptable (b) en terme de transgression au niveau lexical, incite à dire que le choix des mots dans l'énoncé (a) ne correspond pas au bon usage du FLE si on tient compte l'aspect sémantique du message. Après avoir corrigé l'énoncé (a), nous tenterons de dire que les élèves faisant partie du groupe 1 se sont référés à la langue arabe par l'emploi du mot "cause" qui n'est pas conforme à l'idée qu'ils voulaient véhiculer au destinataire. Dont l'origine est l'influence de la langue source, car

au lieu d'employer le mot "raison" pour exprimer l'idée de l'injustice et l'esprit illogique adoptés par le colonialisme français pendant la guerre de l'Algérie, ils se sont trompés par l'emploi du mot inapproprié suite à une traduction intégrale faite de l'arabe vers le français. Il s'agit du mot arabe "سبب", celui-ci a été traduit dans le FLE par le mot "cause", sans veiller à la compatibilité sémantique de ce dernier et du mot arabe compte tenu de la situation de communication.

c- Explication (Prévision)

Après avoir décrit et corrigé l'énoncé déviant (a), une prévision semblerait nécessaire afin de détecter l'origine de la transgression commise apparaissant dans l'énoncé (a). De ce fait, il semblerait que la stratégie adoptée par ce groupe d'élèves est négative, dans le sens où l'arabe était l'origine d'un transfert négatif conduisant à l'apparition des erreurs d'interférence lexicale, en transférant le nom "cause", tel qu'il existe dans la langue arabe. Car avant de l'insérer dans l'énoncé en FLE, il a exprimé son idée après avoir passé par l'arabe (بدون سبب), cette dernière ne serait pas conforme à la même idée provenant de la part d'un locuteur natif (sans raison).

d- Pédagogie (thérapie)

Afin de corriger l'erreur, nous tenterons de proposer l'exercice n°24 de l'annexe n°11, et l'exercice n°25 de l'annexe n°12 en tant que thérapie pour éviter les transferts négatifs provenant de l'arabe classique.

a- Exp 2: (a)* *Et pour sa nous s'adressant les responsables de la destruction de ce beau monde pour quitté la guerre.*

(b) Pour cela, nous nous adressons aux responsables de la destruction de ce beau monde pour arrêter la guerre.

b- Comparaison entre l'énoncé déviant "a" et l'énoncé acceptable "b"

En comparant l'énoncé déviant (a) à l'énoncé acceptable (b) en terme de règle (s) transgressée (s) dans (a), mais corrigée dans (b). Nous tenterons de dire que "Ibrahim" a mal placé le verbe "quitter", car il ne reflèterait pas minutieusement et correctement son intention communicative. Autrement dit, au lieu d'employer un autre verbe, tel que "arrêter" ou "stopper", l'élève a été trahi par l'insertion inappropriée du verbe "quitter", car celui-ci ne correspondrait pas au nom "guerre". Cependant en 'arabe le même verbe "غادر " correspond au nom "guerre" Autrement dit, on peut dire "لأجل مغادرة الحرب".

c- **Explication (Prévision)**

Après avoir décrit et corrigé l'énoncé déviant, une prévision semblerait nécessaire afin de détecter l'origine de la transgression commise apparaissant dans l'énoncé (a), De ce fait, il semblerait que la stratégie adoptée par lui est due à la confusion qu'il fait entre l'arabe standard et le FLE. C'est-à-dire qu'il se référerait à sa langue d'origine (langue dominante). Au cours de la trace écrite, ce bilingue arabe- français produirait des interférences de type lexical, tout en transférant le verbe "quitter" tel qu'il existe dans la langue arabe. Car avant de l'insérer dans l'énoncé en FLE, il a exprimé l'idée prenant comme modèle l'arabe standard" لأجل مغادرة الحرب ". Cette idée exprimée en arabe ne serait pas conforme à la même idée provenant de la part d'un locuteur natif (français) (pour arrêter la guerre).

d- Pédagogie (thérapie)

Pour corriger les erreurs commises par les apprenants, nous proposerons l'exercice n°24 de l'annexe n°11, et l'exercice n°25 de l'annexe n°12 ayant pour but d'éviter la confusion sémantique qui serait due au mauvais choix lexical, conduisant l'apprenant à produire des phrases incompréhensibles.

a- Exp 3: (a) * *Et explose les misons, les écoles, les obital, les ƟɣǛǯŽi*

(b) et bombarde les maisons, les écoles, les hôpitaux et les mosquées.

b- Comparaison entre l'énoncé "déviant" (a) et l'énoncé acceptable (b)

Comme l'exemple précédent, un autre élève (Imad) est influencé par l'arabe. Cela apparaît par l'emploi du verbe "exploser", au lieu d'employer le verbe "bombarder" ou l'expression "lancer des bombes". Dans ce cas l'arabe n'a pas été soumis à un contrôle lors de son passage au FLE. Autrement dit, le verbe "exploser" est l'équivalent du verbe "فجر " en arabe standard. Cependant et malgré l'équivalence sémantique entre les deux verbes, le verbe "exploser" ne peut pas être employé avec un complément d'objet direct ou indirect. Car il est transitif indirect. C'est-à-dire son emploi comme équivalent du verbe "فجر" nécessite un autre verbe "faire", ou bien l'emploi d'un autre verbe plus acceptable; c'est le verbe "bombarder" (transitif direct et indirect). Contrairement au même verbe en arabe "فجر ", celui-ci s'emploie avec l'équivalent du complément d'objet direct qui est en arabe: "المفعول به".

c- Explication (Prévision)

La comparaison entre l'énoncé (a) et l'énoncé (b) nous permettrait de constater que l'expression en FLE de la part d'un apprenant bilingue faisant de la langue arabe un passage

intermédiaire et obligatoire le conduisant à transposer des mots, dont l'usage ne conviendrait pas aux règles propres au FLE, en ce qui concerne le choix du lexique. C'est-à-dire que cet élève s'est référé à la langue qu'il maîtrise (l'arabe standard) pour transférer son savoir dans la langue qu'il apprend (FLE). Cependant ses compétences sont limitées dans le sens où il n'arrive pas à trouver le terme qui correspond à l'intention communicative, et que la langue arabe l'influence négativement à cause des difficultés d'apprentissage liées à la non maîtrise de cette langue cible.

d- Pédagogie (thérapie)

L'exercice n°24 de l'annexe n°11, et l'exercice n°25 de l'annexe n°12 pourraient aider les apprenants à se détacher de leurs difficultés consistant à transgresser les règles du FLE par la transgression des mots ayant pour effet la production d'un message incorrecte et maladroit au niveau sémantique.

a- Exp 4: (a)* *L'USA éclata une bombe atomique dans cette pays.*

(b) L'USA lance une bombe atomique sur ce pays.

b- Comparaison entre l'énoncé (a)* et l'énoncé (b)

Une étude comparative entre le FLE et l'arabe classique à propos du verbe "éclater" montrerait que son emploi dans l'énoncé déviant (a) par l'élève Abd Allatif ne correspondrait pas aux normes du FLE, en ce qui concerne le choix lexical. Du fait que Abd Allatif s'est référé à la langue arabe pour exprimer son intention de communication, consistant à dire "L'USA lança une bombe atomique sur ce pays". Dont l'origine est l'arabe, car dans cette langue, en parlant de "la bombe atomique", on emploi le verbe "فجر ". Tandis que la même expression en français nécessiterait un autre verbe qui n'est pas le verbe "éclater", mais "lancer", car ce dernier conviendrait mieux à "la bombe atomique" qui occupe la fonction d'un complément d'objet direct.

c- **Explication (Prévision)**

A partir de la comparaison précédente, nous tenterons de dire que l'interférence lexicale serait due au transfert négatif de la langue arabe pendant la traduction pour, passer au FLE par l'emploi incorrect du verbe "éclater" (transitif direct), qui ne devrait pas être employé avec un complément d'objet direct, ou même indirect (la bombe atomique). Contrairement au verbe "فجر" en arabe, où l'action faite par le sujet tombe sur ce qu'on appelle "المفعول به ".

d- Pédagogie (thérapie)

Nous proposerons l'exercice n°24 de l'annexe n°11, et l'exercice n°25 de l'annexe n°12, afin de contrôler et d'éviter les déviations sémantiques de la visée communicative de l'apprenant, tout en s'écartant de l'influence négative de la langue arabe.

a- **Exp 5: (a)*** *La guerre est un mot que dire la triste, la faiblesse en tous les faces de vie.*

(b) La guerre signifie la tristesse et la faiblesse dans tous les domaines de la vie.

b- Comparaison entre l'énoncé (a)* et l'énoncé (b)

L'étude comparative que nous tenterons de faire a pour objectif de corriger en premier lieu l'erreur commise par Abd Allatif, puis l'analyser en le comparant l'énoncé déviant à l'énoncé correct afin de déceler l'intention communicative, ainsi que l'origine de la faute.

L'exemple ci-dessus, nous montre que l'élève Abd Allatif s'est référé à l'arabe standard, en insérant le mot "faces" sur le modèle de (جانب) en arabe. De ce fait, ce dernier pourra être employé dans sa langue d'origine pour exprimer l'intention communicative (الحرب هي كلمة تعني الحزن والضعف في جميع "جوانب" الحياة). Tandis que le mot n'exprime pas le même message par l'emploi du mot "faces". Du fait que ce dernier ne correspondrait pas à ce qu'il voulait dire. C'est-à-dire au lieu de dire "…dans tous les domaines de la vie", afin d'exprimer les effets négatifs de la guerre à tous les niveaux de vie, tels que les niveaux économique, politique, culturel, sociologique,…etc.

c- Explication (Prévision)

Il parait que l'arabe standard était la source de la faute commise par cet élève, dans le sens où cette langue exerce une influence sur le choix lexical l'amenant à insérer des mots qui ne sont pas adéquats à ce que l'auteur voulait transmettre.

d- Pédagogie (thérapie)

L'exercice n°24 de l'annexe n°11, et l'exercice n°25 de l'annexe n°12 ont pour but de corriger le choix lexical afin, de traduire minutieusement la pensée de l'apprenant.

a- Exp 6: (a)* *On ne peut pas faire le changement.*

(b) On ne peut pas changer la situation.

b- Comparaison entre l'énoncé (a)* et l'énoncé (b)

L'énoncé (a) semblerait incorrect, à cause de l'expression "faire le changement", qui est en réalité à l'origine de la langue arabe. Car dans cette dernière, on dit:" لا نستطيع إحداث التغيير". Cependant en français, l'expression "faire le changement" serait inacceptable, dans le sens où les deux mots sont incompatibles. Autrement dit, au lieu de dire "On ne peut pas changer la situation actuelle de la guerre", les élèves ont calqué l'expression, prenant comme modèle l'arabe standard pour exprimer la même intention communicative.

c- Explication (Prévision)

Encore la langue arabe est la source de l'erreur menant l'apprenant à transférer des expressions qu'il injecte de façon inappropriée dans le FLE du fait qu'elles ne transmettent pas le message, ou que ce dernier traduit incorrectement l'intention communicative du destinateur.

d- Pédagogie (thérapie)

L'exercice n°24 de l'annexe n°11, et l'exercice n°25 de l'annexe n°12 que nous proposerons seront destinés aux apprenants en situation de difficultés en vue de l'obtention de résultats en dehors de tout calque, en s'appuyant sur la langue arabe comme référence pour exprimer leurs idées.

Séance n° (05): Exercices métalinguistiques.

- **Objectifs pédagogiques:** Ces activités portant sur la langue sont de types langagiers et linguistiques. C'est-à-dire que l'élève serait capable de produire des énoncés à la fois grammaticales et acceptables selon le plan syntaxique (au niveau de la phrase) et sémantique (le choix du vocabulaire approprié et correspondant à l'intention communicative du locuteur). De ce fait, il serait amené à donner son jugement vis-à-vis des deux critères cités en haut. Par conséquent apte à les respecter dans ses écrits pour s'assurer que l'intention communicative sera reçue correctement.
- **Situation d'énonciation**: Ces activités sont d'ordre métalinguistique. Autrement dit, l'élève serait amené à porter un jugement sur des énoncés donnés sous forme de phrases, tout en précisant leur degré de grammaticalité et d'acceptabilité au niveau sémantique, Cela lui permettrait de s'auto et de s'inter corriger en décelant ses erreurs afin de les classer selon le type linguistique ou

communicationnel, et de faire participé les autres élèves afin d'apprendre le maximum d'erreurs, telle que la présence des phrases grammaticales, inacceptables. Cela faciliterait la tâche pour classer les différentes erreurs après les avoirs analysées.

- **Situation de communication**: Le code choisi dans ces activités est l'écrit, à travers des énoncés écrits au tableau ainsi que leur corrigé.
- **Durée**: 2 heures.

Description du déroulement de l'activité

Sous la consigne qui consiste à découvrir l'erreur après avoir lu les phrases, pour déterminer leur degré de grammaticalité et d'acceptabilité, puis les analyser, dans le but de connaître l'origine de l'inacceptabilité de ces énoncés (voir exercice n°24 de l'annexe n°11). Autrement dit, la structure syntaxique de ces derniers n'est pas respectée, et certains d'eux se caractérisent par l'emploi des mots, dont le sens ne correspond pas à celui des autres unités composant la même phrase.

Analyse de l'activité

Durant l'activité du dénouement, nous avons remarqué que les élèves ont du mal à découvrir l'erreur, c'est-à-dire que le sens paraissait ambigu et flou au point où ils n'arrivent pas à détecter précisément l'erreur. Ce n'est qu'après avoir relu et analysé les phrases, qu'ils sont arrivés à comprendre l'origine de l'inacceptabilité. Tel que le fait de ne pas respecter l'ordre syntaxique des unités composant les phrases, ou d'employer des mots qui portent un sens incompatible et inapproprié à celui porté par les autres mots de la même phrase.

Cette analyse permettrait de classer le type d'erreurs. C'est-à-dire, dire si elle est linguistique ou communicationnelle. Cela lui permettrait aussi d'accéder à une auto-correction ainsi qu'à une inter-correction.

Bilan

Les remarques qui ont été observées durant le dénouement de l'activité métalinguistique nous poussent à constater avec modestie, que l'origine de l'incompréhension du message écrit serait due à des difficultés liées principalement, d'une part à la non maîtrise des règles grammaticales, tout en affectant l'ordre syntaxique de la phrase. Autrement dit, la transgression de ces dernières aboutirait aux énoncés "déviants". De même pour l'insertion des mots n'ayant pas un rapport de sens avec les autres mots du même énoncé. Ce qui causerait une déviation, voire une ambiguïté de sens (phrases inacceptables). D'autre part à l'insertion

des équivalents français traduits à partir de l'arabe standard, dont l'emploi est faux et ne correspond pas à l'intention communicative de l'émetteur, ainsi que le sens est confus.

Séance n° (05): Exercices de traduction

- **Objectifs pédagogiques:** Ils sont de type langagier et linguistique. Ces exercices de traduction consistant à passer du français langue étranger à l'arabe standard, ont pour objectifs d'éviter les transferts négatifs, ainsi que la traduction maladroite des mots, des expressions et des tournures dans le FLE tout en prenant comme modèle du code de l'écrit la langue de départ (l'arabe standard). De ce fait, l'élève est amené à maîtriser en contrôlant un système cognitif après l'opération du décodage du texte écrit dans la langue arabe. Autrement dit, il est censé suivre d'autres stratégies lui permettant de reprendre le même message écrit en arabe dans le FLE, telle que le procédé de paraphrase et de reformulation.
- **Situation d'énonciation:** Ces exercices portant sur la compréhension et la production écrite d'un appel écrit amènent les élèves à comprendre l'intention communicative de l'émetteur, tout en veillant à l'emploi approprié des mots et des expressions à utiliser lors de la traduction. Autrement dit ils sont amenés à activer les transferts positifs en évitant la transgression des règles, et d'appliquer l'analyse contrastive sur les énoncés en arabe pour voir la possibilité ou non de traduire intégralement les mots ou les expressions dans le FLE, afin de retransmettre les mêmes idées à un apprenant natif.
- **Situation de la communication:** Le code choisi pour ces exercices est la reformulation d'un appel écrit dans un registre de langue différente (voir l'exercice n°25 de l'annexe 12).
- **Durée:** une heure et demi.

Description du déroulement de l'activité

Dans un premier temps, les élèves sont amenés à écrire, lire et comprendre un appel écrit au tableau dans l'arabe standard.

Dans un second temps, ils sont amenés à le traduire de l'arabe vers le français afin de se contrôler à propos des transferts négatifs, qui seraient dus à l'arabe (la langue d'origine) causant des erreurs d'interférence qui empêcheraient la transmission du message de la manière

correcte. L'activité de traduction est soumise à une consigne dont le temps est illimité et la tâche est individuelle.

Analyse de l'activité

Pendant le travail de la traduction qui s'est achevé après une heure et demi. Nous remarquons que les élèves préfèrent se référer aux dictionnaires bilingues arabe-français tout en cherchant la signification des mots arabes relevés du texte. De plus ils échangent les idées en ce qui concerne les équivalences des mots français dans l'arabe standard, ce qui a rendu l'opération de la traduction lente. Elle est aussi difficile dans le sens où les élèves trouvent des difficultés de choix des équivalents français proposés dans le dictionnaire bilingue afin de préciser le sens du message en évitant la traduction directe et maladroite.

Bilan

Après avoir évalué les travaux des élèves consistant à traduire un texte de l'arabe vers le français. Nous tenterons de dire que l'emploi du dictionnaire bilingue ne serait pas toujours utile s'il est mal exploité. Autrement dit, certains élèves ont réussi à trouver l'équivalent des mots arabes en français compte tenu de l'intention communicative en arabe. C'est-à-dire que cette dernière serait transmise à ces élèves. De ce fait les textes produits véhiculent presque le même message en arabe.

Quant aux autres élèves, l'opération de la traduction n'a pas totalement abouti, dans le sens où leur produit contient des énoncés déviants, et que le message ne véhicule pas la même intention de communication du texte en arabe. Cela serait lié aux équivalents choisis afin de transmettre le même message en français qui causeraient des perturbations sémantiques par le mauvais choix lexical.

- **Enoncés dû à la confusion des règles du FLE lui-même**

a- Exp 1: (a)* *Servent à fabriquer des engins de mort capables.*

(b) Servent à fabriquer des engins de mort puissants.

b- Comparaison entre l'énoncé déviant (a)* et l'énoncé acceptable (b)

Face à l'erreur commise dans l'énoncé (a), il semble que Wafa a adopté une stratégie de surgénéralisation. C'est-à-dire due à une confusion entre le mot "capables" et le mot "puissants". Car en employant le premier adjectif s'avère incorrect, du fait que son emploi nécessite un groupe prépositionnel, pour compléter son sens, De plus le choix même du lexique paraît injuste. Car celui-ci ne porterait pas le sens compte tenu du rapport sémantique avec les autres mots de la phrase, de ce fait, le mot choisi s'emploierait avec des noms ou des

pronoms indiquant particulièrement l'être humain. Critère qui n'a pas été respecté par Wafa, à cause de la confusion sémantique entre les deux adjectifs.

d- Explication (Prévision)

L'emploi incorrect de l'adjectif dans l'énoncé déviant (a) indiquerait la confusion à propos du choix lexical du mot adéquat, afin de qualifier le nom auquel il se rapporte d'une façon correcte. Autrement dit, ces difficultés seraient liées à la méconnaissance de la signification des mots, ainsi que leur différents emplois dans plusieurs phrases. De plus, cela serait dû à l'ignorance des règles de la grammaire par cette élève. C'est-à-dire, au niveau syntaxique, celle-ci ignorerait que l'adjectif "capables" nécessite l'emploi d'un groupe prépositionnel pour compléter le sens de la phrase.

d- Pédagogie (thérapie)

Pour éviter les mauvaises stratégies adoptées par les apprenants à propos de la confusion des règles propres au choix lexical dans le FLE, nous proposerons l'exercice n°20 de l'annexe n°08, consistant à connaître d'abord la nature des mots employés dans les phrases qu'ils produisent. Ensuite de vérifier leur sens, c'est-à-dire voir si le mot employé nécessite l'emploi d'autres mots pour compléter le sens de la phrase.

Séance n° (06): Exercices de manipulation avec consultation du dictionnaire.

- **Objectifs pédagogiques:** Ils sont de type langagier. C'est-à-dire, ils portent sur le sens et consistent à consulter le dictionnaire afin de relever les termes de "la même famille", tout en insistant sur le lexique de la guerre et de la paix (exercice 20).

Le but de cette activité est de créer chez les élèves l'habitude d'utiliser le dictionnaire monolingue, afin de connaître les différentes natures des mots ainsi que le sens qu'ils portent, pour pouvoir en distinguer. Compte tenu des mots ayant un sens qui n'appartient pas au thème de la guerre.

- **Situation d'énonciation**: En connaissant le sens des mots de la même famille, les élèves seraient capables d'exprimer leur intention communicative correctement, dans le sens où ils sauraient choisir le mot précis destiné à traduire correctement l'idée à transmettre, en dehors de toute confusion pouvant aboutir à des déviations de sens du message écrit.
- **Situation de communication**: Le code choisi est l'écrit (voir annexe n°8).
- **Durée**: 1 heure.

Description du déroulement de la séance

Au cours de cette activité, les élèves sont incités à la recherche des mots en se référant à un support assez riche et efficace (le dictionnaire monolingue). Celui-ci les aiderait à mieux déterminer les différents sens de mots, afin de savoir employer le mot exact au temps opportun, dans un lieu précis et destiné à un récepteur particulier.

Analyse de l'activité

Nous avons remarqué que les élèves ont été motivés par cette activité. Ils ont réussi à trouver les mots de la même famille vis-à-vis du mot "guerre", "armes" et "pacification". Cependant, certains élèves ont trouvé des difficultés à propos de la compréhension du sens donné par le dictionnaire de quelques mots inconnus.

Bilan

Nous tenterons de dire que le dictionnaire est un bon outil qui aiderait les élèves à surmonter quelques difficultés propres à la méconnaissance du champ sémantique des termes faisant partie du thème de la guerre et de la paix. Malgré que la compréhension n'est pas parfaite concernant certaines explications portées au dictionnaire. Elles seraient effacés progressivement par l'usage permanent du dictionnaire durant toutes les situations d'apprentissage.

a- Exp 2: (a)* *Seulement pour tuer, désastrer.*

(b) Seulement pour tuer et détruire.

b- Comparaison entre l'énoncé (a)* et l'énoncé (b)

Dans cet énoncé déviant, Manal par méconnaissance ou confusion du mot approprié et adéquat nécessaire pour exprimer son intention communicative, a employé le verbe "désastrer", qui n'existe pas dans le FLE. C'est-à-dire, au lieu d'employer le verbe "détruire" ou "anéantir", elle a inventé le verbe "désastrer", tout en adoptant une stratégie de surgénéralisation en s'appuyant sur le nom "désastre" sur le modèle de "massacrer".

c- Explication (Prévision)

Dans cet exemple, Manal ne s'est pas référée à la langue arabe, du fait qu'elle a employé un verbe qui n'existe pas dans le FLE.

De ce fait, son emploi serait basé sur la signification du nom "désastre", mais en inventant une forme de verbe qui n'existe pas, tout en adoptant une stratégie de surgénéralisation consistant à l'adapter sur le modèle d'un verbe du premier groupe.

d- Pédagogie (thérapie)

Pour éviter les erreurs dues à la surgénéralisation consistant à produire des mots qui n'existent pas dans le FLE. Nous proposerons les exercices n°14, n°15, n°16et n°17 de l'annexe n°06.

Séance n° (07): Exercices de manipulation

- **Objectifs pédagogiques:** Ils sont de type langagier, portant sur le sens et consistant à faciliter l'accès au lexique de la guerre, au moyen d'exercices basés sur la distinction du champ lexical de la guerre et de la paix (exercice 14), ainsi que sur la recherche des mots portant un sens opposé (exercice 15) tout en s'appuyant sur les exercices des activités précédentes. Le but est de faciliter la rétention du lexique grâce à l'effet de contraste, pour pouvoir ensuite compléter des phrases lacunaires à l'aide des mots ayants un sens proche et faisant partie du même champ lexical (exercice 16 et 17).
- **Situation d'énonciation**: Ces activités portant sur la compréhension de l'écrit du lexique thématique de la guerre, sont destinées aux élèves afin de faciliter sa rétention au moyen de l'antonymie, et du champ lexical de la paix qui s'oppose à celui de la guerre pour la bonne mémorisation de ce dernier.
- **Situation de communication (code):** Le code choisi de ces activités est la compréhension de l'écrit (voir annexe n° 06).
- **Durée**: 2 heures.

Description du déroulement de l'activité

En fonction des objectifs signalés en haut, les élèves sont appelés à distinguer le champ lexical de la guerre et celui de la paix (exercice 14), et de rechercher l'antonyme des mots à partir des énoncés donnés (exercice 15) pour enfin arriver à compléter le sens des phrases par l'insertion des mots appartenant au lexique de la guerre (exercice 16), et de la paix (exercice 17).

Analyse de l'activité

Pendant la correction des exercices, nous avons remarqué que les élèves n'ont pas trouvé beaucoup de difficultés en ce qui concerne la distinction des mots, faisant partie de deux champs distincts. De même pour l'exercice qui consiste à trouver le mot portant un sens opposé qu'un autre mot (l'antonyme). Cela a rendu la tâche facile pour la correction des deux exercices restant, mais pas comme nous l'avons espérée. Autrement dit la difficulté de compléter le sens des phrases par l'emploi des mots adéquats persiste encore.

Bilan

L'effacement des difficultés à propos de la distinction du champ lexical de la guerre et de celui de la paix, permettrait de constater que les élèves ont bénéficié des activités précédentes, ayant pour but non seulement de connaître le lexique de la guerre, mais aussi l'aspect sémantique des mots isolés (la synonymie et la polysémie) d'une part, D'autre part, la notion même d'antonymie a facilité la tâche pour retenir le lexique de la guerre en s'appuyant sur l'effet de contraste.

Quand à la persistance des difficultés consistant à compléter les phrases au moyen de verbes, elle serait due au manque de stratégies de la part de l'élève, quand il s'agit de se référer aux autres mots composant la phrase. Ou du fait que les mots polysémiques constituent un obstacle, dans le sens où l'apprenant se trouve incapable de distinguer les nuances sémantiques que porte un même mot. De ce fait il montre une confusion qui se traduit par l'emploi injuste et inapproprié des mots, déviant ainsi l'intention communicative du message écrit.

a- Exp 3: (a)* *La guerre, c'est la finale.*

(b) La guerre est la fin.

b- Comparaison entre l'énoncé (a)* et l'énoncé (b)

Dans l'énoncé (a)*, Afaf a commis une erreur d'interférence par l'emploi d'un nom (finale) précédé par l'article défini (la), dont l'origine est l'arabe classique. Car dans cette dernière, on pourrait employer le nom féminin (النهاية) pour exprimer l'idée consistant à dire que la guerre est la fin du monde à cause de la destruction. Cependant cette élève a transféré le nom de l'arabe en un nom en français, dont le sens ne correspondrait pas à l'intention communicative, car "la finale" ne signifie pas la destruction et la fin du monde, mais elle signifie la fin d’une compétition, d’une épreuve,…etc.

c- Explication (Prévision)

A partir de la comparaison ci-dessus, il parait que l'élève prendrait le mot "fin" pour le mot "finale". Autrement dit, la difficulté s'opérerait au niveau de la langue à apprendre (le FLE). C'est-à-dire par confusion du choix lexical, cette élève n'arriverait pas à faire la différence entre ces deux mots sur le plan sémantique. En effet l'erreur est commise à cause de l'ignorance du sens du mot "finale".

d- Pédagogie (thérapie)

Nous proposerons l'exercice n°21 de l'annexe n°09 afin d'écarter les difficultés liées à la confusion sémantique entre les différents mots dans le FLE.

Séance n° (08): Exercices de manipulation.

- **Objectifs pédagogiques:** Ils sont de types linguistique et langagier. Autrement dit l'objectif de cette activité, (qui consiste à classer des mots pour composer des phrases grammaticales et acceptables au niveau sémantique) est de tenir compte de l'ordre syntaxique des mots dans la constitution des phrases véhiculant un sens correct (exercice 21).
- **Situation d'énonciation**: Cette activité portant sur la production des phrases grammaticales et acceptables à partir des mots donnés dans le désordre permettrait aux élèves de construire des phrases correctes puis de connaître le thème dans lequel elles appartiennent. L'objectif est de découvrir la valeur de la construction des phrases sensées, aboutissant de ce fait à la construction du sens du texte.
- **Situation de communication**: Le code de ces activités est celui de l'écrit (voir annexe n°09).
- **Durée**: 1 heure.

Description du déroulement de l'activité

Dans un premier temps, les élèves sont amenés à distinguer les différentes natures des mots donnés en vrac, et de savoir l'emplacement que doivent occuper ces mots au niveau syntaxique, afin de donner naissance à une phrase correcte sur le plan grammatical et sémantique.

Dans un second temps, ils sont censés occuper une deuxième tâche qui dépend de la première, tout en insistant sur la morphologie de la phrase, dont le but est de se rendre compte de la nécessité d'enchaîner les mots, suivant une structure syntaxique correcte afin de déceler le thème.

Analyse de l'activité

La majorité des élèves a su ordonner les mots, et classer les phrases selon le thème de la guerre ou de la paix.

Cependant, une minorité d'élèves a trouvé des difficultés lors de la tâche du dénouement de l'exercice par le mauvais placement des termes. A titre d'exemple la production de la phrase: "les hommes ont tué la guerre." au lieu de:" La guerre a tué les hommes."

Bilan

Il paraîtrait que le mauvais placement des termes en dehors de l'usage normé est lié à l'ignorance de l'utilité de la bonne structure syntaxique dans la construction du message. Ainsi que la négligence de l'acte de relecture des phrases afin d'en vérifier le sens. Cela permettrait à l'élève d'établir des listes de correspondance entre les mots afin de déduire l'acceptabilité ou non des énonces produits.

a- Exp 4: (a)* *Mais la paix est une chose responsable.*

(b) Mais la paix est une chose indispensable.

b- Comparaison entre l'énoncé (a)* et l'énoncé (b)

Le mot "responsable" dans l'énoncé (a) ne correspondrait pas au mot paix, car au lieu d'employer l'adjectif "indispensable" ou autre adjectif équivalent, pour qualifier le nom "chose", afin de montrer l'importance de la paix dans la vie de l'être humain, Safia fait la confusion entre les deux adjectifs cités ci-dessus par méconnaissance du sens de chacun d'eux, tout en rendant le message ambigu et incompréhensible.

c- Explication (Prévision)

L'analyse ci-dessus nous montrerait de dire que la source de l'erreur serait la confusion des règles vis-à-vis du choix lexical. Cela s'opérerait au niveau du FLE. C'est-à-dire que l'élève trouverait des difficultés à propos des mots appropriés lui permettant d'exprimer ses idées correctement et sans aucune déviation sémantique du message écrit.

d- Pédagogie (thérapie)

Comme dans l'exemple n°04, et afin d'éviter la confusion sémantique existant entre les différents termes, nous proposerons les exercices n°18 et n°19 de l'annexe n°07.

Séance N° (09): Exercices de manipulation.

- **Objectifs pédagogiques:** Ils sont de type langagier, ils sont proposés pour écarter ou diminuer les difficultés d'apprentissage liées aux insuffisances d'apprenants prouvant une incompétence de discerner les nuances sémantiques, et de posséder des stratégies d'apprentissages en mettant en valeur le rôle crucial du contexte, afin d'arriver au sens précis.

La remédiation des difficultés, se fait au moyen d'exercices traitant la notion de «substitution lexicale», ainsi que les différents sens que peut avoir un mot; «sens dénoté et sens connoté» (exercices 18 et 19), dont le but est de vérifier en confirmant ou en infirmant la validité de l'hypothèse qui se traduit par la proposition des exercices ci-dessus.

- **Situation d'énonciation:** Ces activités portent sur la compréhension de l'écrit afin d'enrichir le répertoire de l'apprenant sur le plan lexical. Cela lui permettrait de s'écarter des confusions sémantiques mentionnées avant, à l'aide de mots ou de structures ayant la même intention communicative et occupant le rôle de substitut, ou du même mot portant deux sens voisins, l'un est explicite (1er sens), l'autre est implicite (sens métaphorique).
- **Situation de communication:** Le code choisi est l'écrit (voir annexe n° 07).
- **Durée**: 1 heure.

Description du déroulement de l'activité

La tâche des élèves face à cette activité est de rechercher les substituts lexicaux pouvant remplacer le mot «armes» à partir d'un extrait d'appel (exercice n°18), et de distinguer le sens qu'apporte le même mot inséré dans deux phrases différentes (sens dénoté et sens connoté) (exercice n°19).

Analyse de l'activité

Pendant la correction des exercices, nous avons remarqué que les élèves n'ont pas trouvé beaucoup de difficultés concernant la distinction entre le sens premier et le sens caché porté par les mots.

Quand à la substitution lexicale, ils n'ont pas réussi à trouver tous les substituts lexicaux du mot «armes» malgré qu'ils soient insérés dans un texte.

Commentaire (Bilan)

Du fait que les élèves réussissent à distinguer le sens dénoté et le sens connoté d'un mot inséré dans une phrase. Cela infirmerait l'hypothèse basée sur le manque de stratégies de la part de l'apprenant en se référant au texte, pour découvrir le sens des mots. C'est-à-dire que les activités précédentes l'ont servi dans l'appropriation des champs lexical et sémantique de la guerre. De ce fait, il serait capable de distinguer les deux sens en s'appuyant sur le sens des autres mots composant la phrase.

Cependant, et malgré que le mot «armes» est inséré dans le texte, les élèves n'arrivent pas encore à relever les substituts lexicaux. Cela s'expliquerait par le fait qu'ils ignorent la notion de la substitution lexicale comme moyen d'enrichir le texte et d'éviter la répétition.

a- Exp 5: (a)*…*et les maladies difficiles.*

(b)… et les maladies incurables.

b- Comparaison entre l'énoncé (a)* et l'énoncé (b)

Dans l'énoncé (a), Abd Allatif emploie l'adjectif "difficiles" pour désigner les effets graves de la guerre, consistant à l'apparition des maladies incurables. Cependant l'adjectif choisi par cet élève ne serait pas adéquat au nom "maladies", alors qu'il le serait avec d'autres noms, tel que "le travail", "l'exercice",…etc.

Cette erreur montrerait que l'élève ne connaîtrait pas les différents emplois de l'adjectif "difficile" lui permettant de qualifier le nom ou le pronom auquel il se rapporte.

c- Explication (Prévision)

L'analyse ci-dessus, nous amènerait à constater que cet élève a commis une erreur de surgénéralisation liée à une confusion sémantique entre plusieurs noms. Tout en employant le même adjectif "difficile", qui ne serait pas compatible à tous les noms. Par conséquent, l'erreur serait inscrite au niveau du choix du lexique. Autrement dit, la confusion sémantique serait remarquée dans le choix même des mots.

d- Pédagogie (thérapie)

Afin d'éviter le mauvais choix des mots exprimant l'intention communicative de l'apprenant, nous proposerons l'exercice n°20 de l'annexe n°08. (Voir séance n°06)

- **Enoncés "déviants" dont l'origine de transgression est à la fois la langue source et la confusion des règles de la langue cible (l'arabe standard et le FLE).**

a- Exp 1: (a)* *Nous les arabes pouvons arrête la guerre de Iraque parce qu'il cette guerre est danger à tous les pays arabiens.*

(b) Nous les arabes pourront arrêter la guerre de l'Iraque parce qu'elle est dangereuse et menace les pays arabes.

b- Comparaison entre l'énoncé déviant (a)* et l'énoncé acceptable (b)

L'énoncé déviant (a) soulignerait que l'élève Imad a commis une erreur. Elle consiste à employer le mot "arabiens" pour désigner l'adjectif qualificatif "arabes". Nous tenterons de dire que cette erreur remonterait à deux sources. En d'autres termes, la surgénéralisation de l'adjectif "Arabiens" serait due à un autre adjectif "Européens". C'est-à-dire que l'élève ferait de ce dernier un modèle pour qualifier le nom. Cependant, nous constatons que cette interférence lexicale serait due aussi à la référence de la langue arabe sur le modèle de l'adjectif "العربية" en arabe.

c- Explication (Prévision)

En s'appuyant sur l'explication ci-dessus, il semble que l'erreur commise représentée par l'énoncé (a) est due soit à une stratégie de surgénéralisation, tout en transgressant les règles propres à la langue source (le FLE), soit aux transferts négatifs de la langue d'origine (l'arabe standard) "interférence", soit les deux types de stratégie conjointement.

d- Pédagogie (thérapie)

Nous proposerons les exercices n°24 de l'annexe n°11 et n°25 de l'annexe n°12, afin d'éviter toute confusion due soit aux transferts négatifs de l'arabe standard, soit à la confusion des règles du FLE, soit aux deux stratégies à la fois.

Voir les exercices des annexes n°11 et n°12 de la séance n°05.

a- Exp 2: (a)* *Ce dernier compose un grand danger à l'humanité.*

(b) Ce dernier constitue un grand danger pour l'humanité.

b- Comparaison entre l'énoncé (a)* et l'énoncé (b)

L'étude comparative entre les deux énoncés montrerait que les élèves du G2, emploient incorrectement le verbe "composer" dans l'énoncé (a), du fait qu'il est porteur d'un sens qui ne correspondrait pas au message transmis par l'énoncé (a), dans la mesure où il ne porterait pas le sens pour exprimer la menace de la guerre vis-à-vis de l'humanité. Au contraire il porterait un autre sens qui ne serait pas compatible à celui porté par le mot "danger".

c- Explication (Prévision)

L'analyse de l'énoncé déviant (a) nous conduirait à constater que les élèves du G2 se référeraient à deux types de stratégies; la première serait due au transfert négatif de la langue arabe, tout en faisant un passage intermédiaire entre ses idées et la langue cible (le FLE). Cela apparaît par l'emploi du verbe "composer" sur le modèle du verbe "يشكل" en arabe, qui signifie la menace lorsqu'il est employé avec le nom "danger". Quant au deuxième type, il serait lié à la confusion entre les mots du FLE ayant plusieurs sens. C'est-à-dire que cet élève ne connaîtrait pas les différents emplois de ce verbe par rapport au sens qu'il véhicule. Ce qui l'amènerait au sens ambigu, et incorrect du message écrit et représenté par l'énoncé déviant (a).

d- Pédagogie (thérapie)

Les exercices n°24 de l'annexe n°11 et n°25 de l'annexe n°12, que nous proposerons ayant pour but de connaître les différents sens que porte un mot (la polysémie) pour réussir l'emploi correct du lexique approprié à l'intention communicative de l'émetteur

***** Voir les exercices des annexes n°11 et n°12 de la séance n°05.

a- Exp3: **(a)*** *Aujourd'hui, en trouve que plusieurs expressions est très diffuser.*

(b) Aujourd'hui, en trouve que plusieurs notions sont très répandues.

b- Comparaison entre l'énoncé (a)* et l'énoncé (b)

L'erreur dans l'énoncé (a) consiste à employer le verbe "diffuser" entant qu' adjectif qualificatif précédé par l'adverbe d'intensité "très". De plus le choix même du verbe serait considéré comme une erreur, du fait que l'emploi de ce dernier ne correspondrait pas au mot

"expressions". Cependant ce même mot en arabe pourrait être employé avec l'adjectif "منتشرة", car on pourrait dire: "عبارات جد منتشرة". Ce qui n'est pas le cas en FLE, car le mot adéquat serait l'adjectif "répandues".

c- Explication (Prévision)

L'analyse ci-dessus, nous montrerait que les élèves du G2 se référeraient en premier lieu à leur langue d'origine (l'arabe standard) par l'emploi du verbe "diffuser" sur le modèle du verbe "منتشرة" en arabe, (transfert négatif). En plus le mauvais choix du verbe remonterait à la confusion s'opérant au niveau sémantique.

d- Pédagogie (thérapie)

Les exercices n°24 de l'annexe n°11 et n°25 de l'annexe n°12 seront proposés afin de faire disparaître progressivement les erreurs liées au mauvais choix des mots servant à traduire exactement la pensée de l'apprenant.

Voir les exercices des annexes n°11 et n°12 de la séance n°05.

- **Quelques énoncés favorisant la communication écrite en FLE (Enoncés alternés)**

Exp 1: **(a)*** *Nous refusons (ὺ ŭƏƵŭ) comme conséquence de la guerre.*
Meroua **(b)** Nous refusons la destruction comme conséquence de la guerre.

Exp 2: **(a)*** *Plus de ça, l'Algérie est un payier dans le ciècle de (Ʀ ƶƏƘǆ).*
Abd Allatif **(b)** De plus de ça, l'Algérie est un pays du tiers monde.

Exp 3: **(a)*** *C'est ça (شعاري في الحياة).*
Meroua **(b)** C'est ça mon principe.

Exp 4: **(a)*** *La colonisation (ǂ ʂlj) l'argent de people.*
Safia **(b)** La colonisation exploite les fortunes des peuples.

Exp 5: **(a)*** *La guerre et la paix (ƻāǛƘjĀ ƺŭƟ).*
Imane **(b)** La guerre s'oppose à la paix.

Exp 6: **(a)*** *ça, c'est (ƸǃƟ) la civilisation et (تخريب) la nature*
(b) Cela signifie la destruction de la civilisation et la détérioration

de la nature.

Commentaire

Nous remarquons que l'emploi des énoncés alternés facilite la communication de se produire. Mais à un stade avancé de l'apprentissage, et sous les contraintes du système éducatif, l'apprenant serait censé s'exprimer dans le FLE. Cette alternance codique utilisée comme stratégie de communication dans l'écrit serait due en fait aux insuffisances lexicales.

Pédagogie (thérapie)

Nous proposons face à cette difficulté de pauvreté lexicale dans le répertoire de nos apprenants, des exercices portant sur l'oral; l'exercice de dictée de l'annexe n°13, l'activité de production écrite collective, suivant la même consigne de l'annexe n°02(les productions écrites seront mises dans l'annexe n°14), le document vidéo, ajoutant les exercices n°21 de l'annexe 09, et 22 et 23, de l'annexe 10, dont l'objectif final est de développer l'écoute chez ces élèves dans un premier temps, ainsi que la mémorisation des informations reçues, c'est-à-dire retenir le maximum de lexique thématique en français, et dans un second temps leur apprendre à respecter l'enchaînement logique et chronologique, ainsi que la cohérence textuelle, en s'appuyant sur le lexique approprié au niveau de la phrase, au niveau du paragraphe et au niveau du texte.

*Voir les exercices de l'annexe n°09 de la séance n°08.

Séance n° (09): Exercices de manipulation.

- **Objectifs pédagogiques:** Cette activité linguistique et langagière a pour objectif de tester le degré de compréhension des élèves vis-à-vis de l'activité précédente, tout en vérifiant les réactions que manifestent les apprenants pendant le dénouement de l'exercice pour voir si celui qui le précède les a servis ou non, dans le sens où ils développent des stratégies par généralisation, consistant à s'appuyer sur les articulateurs logiques aidant à retrouver l'enchaînement logique entre les phrases pour donner un paragraphe cohérent. De plus l'apprenant établirait un réseau de compatibilité de sens, en reliant à la fois les termes appartenant à la même phrase, ainsi que ceux se situant entre les différents énoncés (exercice 22).

De même pour (l'exercice 23), vu que celui-ci a pour objectif de produire un texte cohérent en le complétant au moyen de mots donnés dans une liste, tout en veillant à relier les différents paragraphes en s'appuyant sur le sens qu'ils véhiculent, ainsi que sur les articulateurs introduisant chacun d'eux.

- **Situation d'énonciation**: Elles portent sur la compréhension. Les élèves face à cette activité seraient initiés à produire un texte, dont l'enchaînement et la cohérence constituent un facteur essentiel dans la composition du sens général, par conséquent du thème.
- **Situation de communication**: Ces deux exercices font partie du code de compréhension de l'écrit (voir annexe n°10).
- **Durée**: 1 heure.

Description du déroulement de l'activité

La tâche des élèves consiste à reconstituer des phrases mises dans le désordre, afin de construire un paragraphe cohérent, par la suite, ils sont amenés à relever l'idée du paragraphe, en justifiant leur réponse par le relèvement des mots portant un sens, et indiquant le thème de la guerre. Comme ils sont appelés à répondre à quelques questions touchant la compréhension du texte reconstitué.

Quand au deuxième exercice, ils sont censés compléter le texte afin d'en dégager l'idée, le thème ainsi de relever les termes désignant l'appel.

Analyse de l'activité

Quelques élèves ont réussi à établir l'ordre des phrases. Cependant d'autres ont trouvé des difficultés d'ordre lexical et grammatical.

Contrairement au deuxième exercice, la majorité d'eux ont réussi à dénouer la tâche, tout en reliant les différentes phrases et les différents paragraphes afin d'enchaîner le texte.

Bilan

D'après le dénouement du premier exercice, nous tenterons de constater que les difficultés d'ordre lexical et grammatical seraient dues à la non maîtrise de la notion de substitution lexicale et grammaticale. Autrement dit, les élèves n'arrivent pas encore à l'assimiler parfaitement. Ce qui leur cause des problèmes relatifs à l'enchaînement logique des idées au niveau sémantique. De ce fait ils n'arrivent pas à comprendre le texte.

Quand à l'effacement de ces difficultés dans le deuxième exercice, il serait lié à l'investissement des stratégies de la part des élèves consistant à trouver l'enchaînement d'idées entre les phrases et les paragraphes. Ce qui leur à facilité la tâche pour comprendre le texte.

Séance n° (10): Dictée.

- **Objectifs pédagogiques:** L'objectif de cette activité est d'ordre langagier, c'est-à-dire l'élève est amené à développer son écoute pour passer à l'écrit, autrement dit l'oral est au service de l'écrit, dans le sens où il permettrait de surmonter quelques difficultés dues à la mauvaise attention, ou à la mauvaise concentration quand le support est oral, car ce fait gênerait la rétention de l'information.
- **Situation d'énonciation**: Cette activité porte sur la production d'un texte écrit après l'avoir écouté par voix orale (dictée). Cette transmission se produit directement entre l'émetteur (le locuteur) et le récepteur (l'interlocuteur) dans un canal (par voix orale) en FLE, dont l'objectif est de transmettre un message sous forme d'appel.
- **Situation de communication**: Le code choisi dans cette activité est celui de l'oral et de l'écrit. C'est-à-dire développer l'écoute pour pouvoir écrire tout en développant la mémoire à court terme, puis garder et retenir l'information reçue en développant la mémoire à moyen terme (voir annexe 13).
- **Durée**: 1 heure.

Description du déroulement de l'activité

Pendant la séance de la dictée, les élèves écrivent un extrait de texte lu après l'avoir écouté dans un climat paisible. La tâche est achevée après 20 minutes.

Durant la dictée, nous avons remarqué que les élèves sont incapables de retenir dans leur mémoire plus de trois mots de suite. Autrement dit leur appareil auditif n'est pas assez développée, à cause de la mauvaise rétention de l'information qui serait due à une mauvaise concentration.

Analyse de l'activité

Après avoir terminé l'écriture, nous avons écrit le texte au tableau, et nous avons demandé aux élèves de comparer leur écrit à celui du tableau, afin de déceler les erreurs commises à tous les niveaux de la langue, 40 minutes après, nous avons écouté les différents types d'erreurs divulguées par eux même oralement. Dont certaines seraient dues à la mauvaise concentration pendant l'opération de l'écoute. Prenant à titre d'exemple, les noms au pluriel, ainsi que les adjectifs qualifiant des noms au pluriel dont la marque du pluriel n'est

pas respectée. De plus, au lieu d'employer la préposition (à), les élèves ont employé le verbe "avoir", malgré que le deuxième verbe est mis à l'infinitif.

Bilan

En se basant sur les remarques et les résultats obtenus, nous constaterons que les élèves n'auraient pas l'habitude de faire la dictée. De ce fait leur mémoire sensorielle, c'est-à-dire celle qui reçoit les informations ne serait pas développée. Par conséquent la mémoire à court terme n'est pas développée. Ce qui justifierait la mauvaise rétention de l'information.

Quand aux fautes commises dans leur écrit, en ce qui concerne la suppression des "s". L'emploi incorrect de l'auxiliaire "avoir" à la place de la préposition "à". Cela s'expliquerait par la mauvaise concentration nécessaire pour mieux comprendre les énoncés. Autrement dit les élèves écrivent le mot sans tenter de le comprendre ou même de retrouver le rapport logique entre les différents éléments de la phrase. Ce qui favoriserait les fautes de se produire.

Séance n° 11: Production écrite collective

- **Objectifs pédagogiques:** Les objectifs de cette deuxième production écrite portent sur la motivation. Autrement dit, nous nous attendons à ce que le travail collectif stimule les élèves, en les incitant à l'échange verbal des idées afin de développer la compétence de communication, tout en produisant un "appel" commun se caractérisant par la convergence d'idées d'une façon unanime, ainsi que leur cohérence.
- **Situation d'énonciation:** Cette activité porte sur la production écrite d'un appel sous la même consigne (voir annexe n°02) tout en favorisant aux différents savoirs d'émerger entre les élèves. C'est-à-dire "l'écoute" de l'émetteur, "comprendre" le contenu du message oral, "parler" pour échanger les idées, et enfin se mettre d'accord sur la bonne reformulation des "phrases écrites".
- **Situation de communication:** Le code choisi de cette activité est l'oral au service de l'écrit tout en investissant les quatre compétences nécessaires à une communication orale puis écrite (voir annexe n°14).
- **Durée:** n'est pas limitée.

Description du déroulement la séance:

Les élevés sont amenés à produire un"appel" écrit en s'organisant sous forme de groupes, dont chacun est formé de quatre élèves. Il s'agit d'accomplir un travail collectif, tout

en favorisant la communication orale entre le différents membres de groupe, et en respectant la même consigne donnée dans le premier test écrit (séance n°02). Le temps de la rédaction n'est pas limité.

Analyse de l'activité

Après avoir achève la tâche de l'écrit, les élèves ont pris un temps de 30mn.

Au cours de la trace écrite, nous avons remarqué que les membres de chaque groupe étaient motivés en échangeant les idées et en discutant à propos de la reformulation des énoncés dans le FLE, tout en se référant à l'arabe standard dans lequel ils expriment leurs idées pour passer ensuite à la langue cible par le biais de la traduction. Comme nous avons remarqué aussi que trois groupes se sont passés du dictionnaire (G1, G2 et G4). Cependant les deux autres groupes ont préféré l'utiliser (G3 etG5).

Bilan

Les observations portées ci-dessus indiqueraient l'efficacité de la communication orale dans le développement des compétences orales et écrites, tout en centrant la tâche sur l'écoute et la compréhension des paroles dites par le locuteur afin d'accéder à une meilleure compétence de communication qui faciliterait la production écrite (communication écrite) en FLE, tout en s'écartant de tout inhibiteur empêchant la communication de se produire ou pouvant la ralentir.

L'amélioration des productions écrites due au travail collectif apparaît dans les tableaux ci-dessous; le premier représente le respect (+) ou non (-) des trois parties composant l'appel (la structure); le deuxième représente le nombre d'erreurs d'interférence par type, et présenté aussi en pourcentage (en abscisse). En ordonnée le nombre de toutes les erreurs d'interférences par groupe présenté aussi en pourcentage.

- Le tableau (01) montre que toues les parties de l'appel sont respectées sauf la dernière (G3 et G4);
- Le tableau (02) montre une diminution du nombre des fautes d'interférences avec disparition totale des mots en arabe, excepté le niveau grammatical, en effet les perturbations sémantiques du message écrit s'amenuisent légèrement.

Tableau n°01

Groupe / critère	G1	G2	G3	G4	G5
Critère n°01 "partie expositive"	+	+	+	+	+
Critère n°02 "partie argumentative"	+	+	+	+	+
Critère n°03 "partie exhortative"	+	+	-	+	-

Tableau n°02

Groupe / Type d'interférence	G1	G2	G3	G4	G5	Nombre d'erreurs par type	Nombre d'erreurs par type en pourcentage%
Lexical	3	4	2	3	2	14	48.27%
Grammatical	2	1	2	2	1	08	27.58%
Sémantique	1	0	1	1	0	03	10.34%
culturel	1	1	2	0	0	04	13.79%
Nombre d'erreurs par groupe	7	6	7	6	3	29	
Nombre d'erreurs par groupe en pourcentage%	24.13%	20.68%	24.13%	20.68%	10.34%		

Séance n° 12: Document vidéo et prise de notes avec compte-rendu rédigé à partir de ces notes.

- **Objectifs pédagogiques:** L'objectif de faire écouter aux élèves ce document vidéo (voix et image) est de tester la compréhension du texte oral et de développer l'écoute des élèves, afin de pouvoir retenir le maximum de lexique propre au thème de la guerre, et de mémoriser aussi les structures grammaticales par le biais des tournures répétés (procédé d'insistance). De cela s'ajoute aussi le rôle de l'image dans la compréhension du document.
- **Situation d'énonciation:** Faire apprendre aux élèves l'utilité du style "oratoire" de l'appel, dont l'intention est de convaincre le destinataire par le procédé de "répétition". Autrement dit, l'élève est censé comprendre dans un premier temps ce qu'il a écouté afin de la mémoriser (compréhension de l'oral), dont le but est de retenir le maximum d'informations. Dans un deuxième temps, il est amené à enregistrer tout ce qu'il a retenu sous forme de prise de notes structurées (passage de la compréhension orale à la production écrite) afin de les reprendre par la suite par voix orale(passage de l'écrit à l'orale) pour développer la compétence de communication nécessaire à la transmission du message écrit au récepteur dans une situation de communication donnée. Cela lui permettrait de développer les processus psycholinguistiques intervenant pour accomplir deux tâches complémentaires; l'une consiste à mémoriser des énoncés sous forme d'écrit (écouter, comprendre, écrire); l'autre consiste à reprendre par voix orale ce qu'il a été écrit (écrire, parler).

- **Situation de communication**

Ces exerces portent sur la compréhension orale et écrite (document vidéo); le premier ayant pour objectif le développement de l'écoute sans passer par l'activité de la production écrite, quant au deuxième, il porte sur les quatre compétences(écouter, comprendre, écrire, parler).

- **Durée:** une heures et demi.

Description du déroulement de l'activité

Les élèves sont invités à accomplir plusieurs tâches successivement. D'abord ils sont amenés à écouter attentivement un document vidéo, dont la durée est de sept minutes, et dont le but est de mémoriser les informations essentielles que contient le document, tout en prenant des notes sur la feuille de brouillon, leur permettant ensuite de rédiger un compte-rendu sous forme d'appel.

Analyse de l'activité

Pendant le temps de l'écoute, nous remarquons que les élèves écoutent attentivement le document vidéo. Cependant une seule écoute n'a pas suffit pour emmagasiner les informations essentielles afin de pouvoir les enregistrer sur leur feuilles de brouillon.

Cependant, et dès la première écoute, certains élèves ont écrit quelques informations à partir des tournures répétées dans l'appel.

Quant à la compréhension du contenu de l'appel, l'image animée a aidé les élèves à construire le sens global de l'appel.

Cependant et face à la deuxième tâche à accomplir, c'est-à-dire la prise de notes après avoir écouté le document afin de s'en servir pour produire l'appel. Les élèves ont réussi en quelque sorte à avoir d'autres arguments pour dénoncer la situation négative de la guerres tout en les insérant dans leur écrit.

Bilan

Les résultats obtenus suite à l'écoute du document vidéo permettraient de constater qu'il facilite la rétention de l'information en développant l'écoute des élèves, ainsi que la compréhension grâce à l'image et aux mêmes tournures répétées. Ceci dit que le document vidéo favoriserait l'accès aux quatre compétences (écouter, comprendre, écrire et parler).

1.4- Fin de l'expérimentation

- **Deuxième grille d'évaluation**

Séance n°13: Test-final

A –Présentation des résultats

Après les séances de remédiation, nous avons demandé aux apprenants de réécrire un "appel" et suivant la même consigne portée dans l'annexe n°02. Les copies du test final seront exposées dans l'annexe n°15.

Les résultats de la deuxième évaluation de leurs copies sont limités toujours à deux niveaux d'étude:

A 1/ Au niveau de la structure de l'appel

Nous présentons les résultats du test final dans les tableaux ci-dessous. Le premier représente le respect ou non des trois parties du texte exhortatif, quant au deuxième tableau, il représente les mêmes résultats en pourcentage.

Tableau n°1

Nombre d'élèves / Critères	Nombre d'élèves ayant respecté le critère de réussite	Nombre d'élèves n'ayant pas respecté le critère de réussite
Critère n°01 "partie ex positive"	**19**	**01**
Critère n°02 "partie argumentative"	**20**	**00**
Critère n°03 "partie exhortative"	**20**	**00**

Tableau n°2

Nombre d'élèves / Critères	Nombre d'élèves ayant respecté le critère de réussite en pourcentage%	Nombre d'élèves n'ayant pas respecté le critère de réussite en pourcentage%
Critère n°01" "partie ex positive"	**95%**	**05%**
Critère n°02" "partie argumentative"	**100%**	**0%**
Critère n°03" "partie exhortative"	**100%**	**0%**

B –Analyse des résultats

Sur vingt (20) élèves, nous avons trouvé un seul qui n'a pas respecté la partie expositive (Imad), tandis que les autres ont réussir à respecté tous les critères de réussite.

C –Commentaire des résultats

D'après ces résultats, nous constatons que les activités qui ont été proposées aux élèves ont été bénéfiques, dans le sens où ils ont pu comprendre la structure de l'appel au moyen du lexique propre à chaque partie. De ce fait ils ont retenu quelques verbes performatifs et de modalité, en les insérant dans des arguments. Malgré que certains d'entre eux n'ont pas su enchaîner les différents arguments au moyen d'articulateurs (Imad, Meroua, Sara, Safia); Cependant Yasser et Ismahane ont bien su les mettre, à l'exception de Imad, qui a inséré les verbes de modalité dans la partie expositive.

A 2/ Au niveau des erreurs d'interférence

Les résultats de la deuxième observation, sont présentés dans les deux tableaux ci-dessous; le premier montre les erreurs des interférences commises par les élèves; et le deuxième représente ces mêmes erreurs en pourcentage.

Tableau n° 01

Nombre d'erreurs / Types d'erreurs d'interférence	Nombre d'erreurs
Niveau lexical	**55**
Niveau grammatical	**18**
Niveau sémantique	**14**
Niveau culturel	**15**

Tableau n°02

Nombre d'erreurs / Types d'erreurs d'interférence	Nombre d'erreurs en pourcentage%
Niveau lexical	**53.92%**
Niveau grammatical	**17.64%**
Niveau sémantique	**13.72%**
Niveau culturel	**14.70%**

B- Analyse des résultats

En comparant les résultats du premier test d'écrit et du test final, nous remarquons une diminution considérable du nombre des énoncés déviants. Autrement dit le nombre des erreurs d'interférence a diminué. A titre d'exemple, l'interférence lexicale représente un taux de **53.92 %** par rapport au taux du début **65.21 %.** De même pour les autres types.

Quant aux énoncés déviants que nous avons trouvés dans les productions écrites du premier test sont disparus remarquablement, surtout ceux ayant pour origine l'arabe standard (l'interférence interlinguale); Citons par exemple les écrits de Yasser , Samiha, Manal et d'autres élèves, sauf quelques uns, qui ont inséré des énoncés fautifs dus à la confusion entre le lexique appartenant au FLE (interférence intralinguale). Tel que Rahima qui a commis des erreurs dues à la surgénéralisation (ex:* *le résultat de cet violence est des milliers de personnes tues et génocidé)*

C- Commentaire des résultats (Bilan)

Les résultats obtenus à partir du deuxième test d'écrit des apprenants montrent l'efficacité des exercices proposés après le test final, consistant à enlever les différentes difficultés qu'ils rencontrent surtout au niveau lexical. Autrement dit , les exercices traitant les différentes notions lexicales telles que "la synonymie", "la polysémie", "l'antonymie" , "les mots de la même famille", "le champs lexical", "la substitution lexicale", ainsi que ceux servant pour enrichir le répertoire lexical de ses apprenants, les ont servis dans la disparition des erreurs d'interférence lexicales dues à la surgénéralisation, ou d'autres stratégies aboutissant à la transposition des mots ou des structures impropres à l'intention de communication.

En outre, quelques exercices ayant pour objectif de mémoriser le maximum du lexique thématique français ont été bénéfiques et efficaces. Citant à titre d'exemple les textes lacunaires, à reconstituer, ayant valorisé le mot dans le contexte. Cela a facilité la tâche pour mieux retenir le lexique en s'appuyant sur le contexte. De ce fait les difficultés lexico-sémantiques ont diminué.

Cependant une analyse des erreurs est efficace dans le sens où elle a mis l'accent sur l'importance de produire des énoncés corrects suivant le critère d'acceptabilité, tout en analysant d'abord l'origine de la transgression, puis la proposition d'énoncés corrects véhiculant correctement l'intention communicative de l'émetteur.

Finalement, les acticités de l'oral ont été très efficaces, dans le sens où elles ont motivé les apprenants; d'une part à travers l'échange verbal, chose qui a favorisé la

communication de s'installer (production écrite collective); D'autre part à travers l'écoute soit d'un texte dicté, ou en regardant un document vidéo (voix et image). Chose qui a facilité le développement de l'écoute, "la mémoire sensorielle et celle à court terme", la rétention de l'information, ainsi que sa mémorisation dans la mémoire "à long terme" par le biais de la compréhension.

Toutes ces activités ont été efficaces dans l'amélioration de la qualité de la production écrite des apprenants en installant chez eux les quatre compétences nécessaires à l'acte d'écrire.

Conclusion

Nous constatons que l'étude expérimentale que nous avons menée, nous a servie dans l'exploration des réponses à propos des stratégies développées par les apprenants lors de la trace écrite. D'une autre façon, les phrases "idiosyncrasiques" se caractérisant par l'insertion des mots arabes, nous a facilité la tache pour découvrir la source de l'erreur. C'est-à-dire, les difficultés causées par la langue arabe ou par la confusion sémantique entre les différents éléments et unités lexicales français, particulièrement celles qui sont polysémiques, et considérées comme une source de l'erreur.

Ce fait mène à une réflexion pédagogique sous forme d'exercices en vue de créer un"automatisme" chez ces apprenants pour qu'ils soient conscients de leurs insuffisances liées aux facteurs cognitif et affectif, ou à la nom efficacité des pratiques pédagogiques lors de l'apprentissage du FLE.

En effet, dans le cadre de cette pratique, et à travers les résultats que nous avons obtenus, nous tentons de dire que ces apprenants trouvent des difficultés en matière d'apprentissage du FLE à un stade avancé, à travers la production des énoncés fautifs. C'est-à-dire la présence d'un système "intermédiaire", Cependant ce dernier manifeste une ambiguïté et une confusion sémantique par rapport au destinataire. Cela nous pousse à dire que les interférences interlinguale et intralinguale seraient le signe d'alternance d'incompétence. Cela serait du aux insuffisances des méthodes pédagogiques ou même à leur pratique pendant le stade du primaire, du moyen et même les premières années du secondaire, induisant de ce fait l'apprenant à se retrouver incapable de contrôler les transferts négatifs de la langue antérieurement apprise (l'arabe standard), mais aussi incapable de distinguer les différences et les nuances sémantiques à travers le mauvais emploi des éléments et des unités lexicales en FLE, ou à même à travers l'injection des mots arabes au lieu de s'exprimer entièrement en FLE sans recourir à la forme mêlée de l'alternance pour transmettre le message.

Ces difficultés qui s'opèrent au niveau du lexique sont les causes de l'apparition des erreurs d'interférence lexicale dans les productions écrites des apprenants. La disparition partielle est inhérente aux exercices que nous avons proposés comme thérapie. Autrement dit, les résultats du deuxième test nous montre l'efficacité des activités proposées, dans le sens où l'intensité des erreurs est allégée après avoir constaté que les apprenants se sont rendus compte des erreurs apparaissant sous forme d'énoncés déviants, tout en inventant de nouvelles stratégies afin d'éviter leur production.

Conclusion générale

Conclusion générale

Ecrire en FLE, dans un contexte bilingue et en milieu institutionnel s'avère une tâche délicate. La réalisation de cet acte est inhérente aux différents facteurs extralinguistiques, liés principalement aux contradictions dues au nouveau statut du FLE dans le système éducatif par rapport à la pratique sociale de cette langue en Algérie, mais aussi de la complexité de l'acte d'écrire par la mobilisation des processus mentaux(psycho-affectifs) visant à développer le système langagier sous l'effet du stimulus, qui est en fait la langue à apprendre, en évitant au maximum les transferts, par l'apparition des erreurs transgressant la langue cible, dont l'origine est liée à l'installation précoce de la langue arabe en tant que langue maternelle acquise ou seconde apprise à un stade avancé. Ou à la complexité même du code linguistique, c'est-à-dire aux insuffisances des méthodes pédagogiques pratiquées en classe de FLE, car elles ne répondent pas aux exigences du système éducatif à l'égard de l'écrit.

Cependant, et en dépit de la complexité de la tâche d'enseigner le français en tant que langue étrangère à statut privilégié. Il paraît nécessaire de l'apprendre, tout en inventant les meilleures stratégies basées sur l'amélioration des pratiques pédagogiques exercées en classe de FLE. Afin de pouvoir cerner les difficultés d'apprentissage par l'analyse exhaustive et méticuleuse des erreurs apparaissant dans les écrits de nos apprenants. Surtout que ces derniers éprouvent un besoin certain d'écrire. Rien qu'ils soient enracinés dans une communauté bi ou plurilingue. Cette dernière leur dicte une maîtrise de la communication orale du FLE en accord avec les objectifs définis par le système éducatif. Surtout qu'elle a pris conscience des besoins de l'ouverture sur le monde du plurilinguisme, et l'apparition des langues étrangères, dont le milieu favorable est l'établissement scolaire.

Vu l'insertion de la nouvelle approche consistant à la simulation de la situation d'écrit, tout en faisant de la société un facteur déclencheur de la production de l'écrit qui ne se fait pas à travers le bon choix des textes authentiques. Cela signifie que l'objectif principal consiste à faire de l'écrit un objet à destination sociale, où le vécu lui-même de l'apprenant le stimule en interagissant d'une part, d'autre part, rendre la tâche facile pour l'enseignant qui est censé gérer le processus de l'apprentissage du FLE dans les meilleurs conditions. Ce fait nécessite l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques efficaces, dans le sens où elles touchent les divers habiletés (comprendre, parler, lire, écrire) afin de répondre aux attentes multiples et variées des apprenants; c'est ce besoin de communiquer avec l'autre par le biais de la langue orale et écrite.

L'enseignant doit, en effet, inventer dans une première étape des stratégies préventives au début de l'apprentissage afin d'éviter d'éventuelles erreurs de se produire dans les écrits des apprenants, par la bonne exploitation de la compréhension de l'orale et de l'écrit afin de mémoriser le lexique français et de l'investir dans les activités de l'écrit. Dans une seconde étape, et grâce à l'évaluation, il se trouve obligé d'appliquer d'autres stratégies s'inscrivant au plan pédagogique, basées sur "l'analyse des erreurs" ainsi que" l'analyse contrastive" afin de cerner les difficultés de l'écrit et de proposer des exercices pour la reconstitution des opérations langagières en éveillant les processus actifs de l'apprenant "l'automatisme" pour qu'il soit apte à s'auto corriger et à s'auto évaluer.

Ce renouvellement méthodologique est conçu d'après les auteurs comme une transformation nécessaire au niveau de la pratique des méthodes pédagogiques, surtout avec l'évolution des moyens de communication et de la nouvelle technologie auxquels nous nous sommes référée, afin d'adapter notre recherche expérimentale à un nouvel apprentissage basé sur l'autonomie de l'apprenant et les interventions de l'enseignant pour contrôler l'appropriation du FLE.

Nous avons trouvé que la bonne exploitation du texte écrit a aidé les apprenants dans l'amélioration des essais écrits. Il sert comme une référence leur permettant d'imiter le type du discours et les structures syntaxiques (la forme), surtout que le texte type "exhortatif" les a motivés. Ce qui les a poussés à sélectionner les différents matériaux linguistiques (le contenu) nécessaires à la réalisation d'un "appel" écrit.

Le travail collectif lors de la trace écrite a été efficace, dans le sens où il les a motivés, en mobilisant les différentes compétences pour les mettre au service de l'écrit, à travers l'hétérogénéité du groupe, et les échanges verbaux. Ce qui leur a facilité la tâche d'apprendre à acquérir une compétence de communication à l'oral et à l'écrit tout en réduisant le nombre des erreurs d'interférence et les énoncés alternés.

De même pour les activités centrées sur la dictée et le document vidéo, qui leur ont servi dans le développement de l'écoute et les facultés visuelles, comme étant le point de départ pour la mobilisation des autres compétences; particulièrement la compréhension, grâce à l'image et aux tournures répétées oralement. Cela se fait malgré que le système cognitif des apprenants ne soit pas très développé (mémoire à court terme faible) à cause de la mauvaise concentration nécessaire pour l'accomplissement. de la tâche de l'écoute et de l'écrit. Ce qui les empêche de retenir les informations afin de les mémoriser dans la mémoire à long terme.

Quant aux activités de manipulation à partir de la traduction, et d'autres métalinguistiques, à travers l'analyse des erreurs selon les critères de grammaticalité et

d'acceptabilité des énoncés déviants. Elles ont été bénéfiques car elles ont aidé les apprenants à surmonter progressivement leurs difficultés, liés aux transferts négatifs, par la bonne exploitation du dictionnaire bilingue lors de l'opération de décodage. Malgré que les autres aient calqué les unités lexicales arabes dans le FLE sans prendre conscience de l'acceptabilité des énoncés produits. Mais à travers l'analyse des erreurs et l'analyse contractive, ces derniers se sont rendus compte de la nécessité de produire des phrases grammaticales et acceptables pour éviter les déviations sémantiques du message écrit. De ce fait éviter les erreurs d'interférence lexicale et grammaticale.

D'autres activités de manipulation touchant le lexique thématique et relationnel ont amélioré relativement les productions écrites des apprenants au niveau de la forme. C'est-à-dire la structure de l'appel, qui est maîtrisée par l'assimilation du lexique relatif à l'appel "verbes de modalité, verbes performatifs", et au niveau du contenu. Autrement dit la notion de l'antonymie est maîtrisée même au niveau du mot tout seul. Cependant la distinction de la nuance sémantique des mots polysémiques n'était pas une tâche aisée pour les apprenants même au niveau du texte. Ce qui justifie leurs difficultés apparaissant au niveau de la compréhension et de la production du texte écrit, par les confusions des différents sens que portent les mots polysémiques selon le contexte. Cela les pousse à transposer des unités et des structures lexicales qui n'expriment pas leurs intentions communicatives visées, les induisant de ce fait à commettre des erreurs d'interférence lexicale par analogie.
En outre, les notions du "champ lexical", et "les mots de la même famille", ont été assimilés. De ce fait nous les considérons comme une source d'enrichissement du répertoire lexical, favorisant à la fois la compréhension thématique et la consultation du dictionnaire monolingue. Ce qui n'est pas le cas pour la substitution lexicale et la substitution grammaticale, causant des difficultés relatives à l'enchaînement et à la cohérence logiques des idées et des paragraphes du texte au niveau sémantique. Cela apparaît pendant les exercices de reconstitution des phrases qui montrent les mauvaises stratégies des apprenants, à travers la négligence de la relecture des énoncés reconstitués afin de vérifier le sens global du texte.

En effet, les activités de compréhension, de production orale et écrite et métalinguistiques s'appuyant sur des objectifs pédagogiques langagier et linguistique ont apporté beaucoup d'aide aux apprenants dans la reconstitution des opérations langagières, tout en suscitant chez eux un automatisme et une aptitude de se corriger et d'être autonomes dans la création et dans l'évaluation. Dont l'objectif est de produire un écrit social de qualité qui soit normé et à la hauteur des attentes communicatives de la société, en dépit des difficultés d'ordre cognitif, liées à l'apprenant lui-même manifestant des faiblesses chroniques telle que

la mauvaise concentration, l'inattention, stratégies conduisant à l'erreur inter et / ou intra linguale,…etc.

En s'appuyant sur la modeste interprétation des résultats ci-dessus, et vu la situation problème que rencontrent nos apprenants, nous tentons de présenter les suggestions suivantes en tant que perspectives de cette recherche visant à améliorer les compétences écrites chez nos apprenants.

- Malgré le renouvellement méthodologique apporté par la réforme touchant le système éducatif depuis l'an 2003, nous trouvons que l'enseignant doit posséder un savoir-faire nécessaire au bon choix des textes qui soient authentiques, afin de susciter chez l'apprenant l'envie de les imiter au moyen de l'écrit. L'enseignant doit donc veiller à l'amélioration des différents essais par des activités de renforcement et de consolidation en mettant l'accent sur le lexique relationnel et thématique afin qu'il soit mémorisé et investi plus tard dans les activités de l'écrit.

De plus, il est évident de pratiquer quelques approches et stratégies préventives et thérapeutiques, telle que l'approche communicative visant à installer chez l'apprenant une compétence orale qui se mettra au service de l'écrit, ainsi que certaines études typologiques, et l'analyse des erreurs afin de corriger l'erreur, en mettant en considération l'apprenant.

- Eviter les transferts négatifs dus à l'arabe standard, s'effacerait progressivement au fur et à mesure d'une pratique performante des méthodes pédagogiques efficaces. Ces erreurs ne dureront pas longtemps par rapport à celles dites par analogie. Leur diminution est une tâche de longue haleine surtout à un stade avancé d'apprentissage, où les élèves rencontrent beaucoup de difficultés. Ce qui provoque chez eux une lassitude et un découragement.

Ce fait nous pousse à centrer la tâche sur l'apprenant, en proposant que les enseignants doivent être conscients de ces faiblesses d'ordre affectif et cognitif. Ils doivent redoubler d'efforts, d'abord, par l'utilisation du matériel moderne qui s'adapte au développement des moyens de communication afin de les motiver, ensuite, par l'allègement des exigences à travers les objectifs dictés par le système éducatif en vue de lutter contre la surcharges cognitive.

Derrière cette perspective, nous visons à inculquer chez nos apprenants l'idée qui consiste à faire de l'écrit un meilleur outil dont ils doivent se servir en vue de répondre à leurs besoins communicatifs et ceux de la société, tout en respectant les normes linguistiques du FLE pour valoriser leur écrit.

La réalisation de cet objectif final ne s'effectuera pas de la même ampleur de notre prévision. Car cela reste relatif à la réaction de l'apprenant face à la consigne provenant de la part de l'enseignant en matière d'apprentissage du FLE, ainsi qu'aux circonstances dans lesquelles se déroule ce dernier, du fait que nous avons rencontré quelques difficultés liées d'un côté à la non motivations des apprenants, mais qui sont disparues graduellement. De l'autre côté la gestion du temps était difficile, car le volume hebdomadaire est limité à quatre heures par semaine, ce qui nous a obligé de programmer des heures supplémentaires.

Somme toute, nous incitons tout enseignant contrôlant de près ou de loin le processus d'apprentissage du FLE à se culpabiliser non pas par le fait que l'erreur se produise, mais le fait qu'elle persiste et s'installe jusqu'à un stade avancé chez nos apprenants, surtout que cette langue étrangère est reconnue par tous par son statut privilégié.

Quelque soit sa tâche, praticiens ou théoriciens, nous devons nous interroger sur le fait suivant: Le projet pédagogique sera-t-il réellement un lieu d'intégration des acquis visant à installer des compétences transversales en vue de socialiser l'écrit?

Références bibliographiques

Ouvrages &Livres

1- ALLAOUA, Mourad., *Eléments de méthodologie pour rédiger une recherche*, Edition Distribution HOUMA, La Bruyère-Bouzaréah-, sd.

2- AUMON, Bernadette., MESNIER, Pierre-Marie., *L'acte d'apprentissage*, MIALARET, Gaston*(ed)*, Press Universitaire de France, Paris, 1980.

3- BARBE, Ginette et COURTILLION, Janine., Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: 4- Parcours et stratégies de formation, DE KETELE, Jean-Marie(*ed*), Editions De Boeck Université, Bruxelles, 2005.

4- BAUTIER, Elisabeth et *al., Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères,* GALISSON, Robert*(ed)*, CLE international, Paris, 1980.

5- BLOT, Bernard et al., *La scolarisation des enfants étrangers en france,* PORCHER, Louis*(ed)*, CREDIF, Paris.1978.

6- BOGARDS, Paul., *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères,* BESSE, H et PAPO, E(*ed*), Les Editions Didier, Ecole normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, 1994.

7- BOUCHARD, Marie-Joëlle., *Apprendre à lire comme on apprend à parler*, Hachette, Paris, 1991.

8- CHEVALIER, Brigitte., *Lecture et prise de notes*, Editions Nathan, Paris, 1992.

9- CORNAIRE, Claudette., RAYMOND, Patricia Mary., *La production écrite,* GERMAIN, Claude*(ed)*, Les éditions CECinc, Québec, 1994.

10- CORNAIRE, Claudette., *Le point sur la lecture,* GERMAIN, Claude*(ed)*, Les éditions CECinc, Québec, 1991.

11- DALGALIAN, Gilbert., *Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, L'Harmattan, 2000.

12- El KORSO, Kamel., *Linguistique contrastive: la langue allemande-problèmes et méthodes*, Office des Publications Universitaires, Alger, 1985.

13- FAYOL, Michel et *al*., *Psychologie cognitive de la lecture*, FRAISSE, Paul*(ed)*, Press Universitaire de France, Paris, 1992.

14- FEVE, Guy, Plan de travail possible pour une analyse de production d'apprenants en FLE, Université de Paris8: pp.11,12.

15- GAGNE, Gilles et *al., Didactique des langues maternelles:questions actuelles dans différentes régions du monde*, DEKETELE, Jean-Marie*(ed)*, De Boeck-Wesmael s-a-, Bruxelles. 1990.

16- GAONAC'H, Daniel., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère,* BESSE, H et PAPO, E*(ed)*, Hatier, Paris, 1987.

17- JOLIBERT, Josette., *Former des enfants lecteurs*, Hachette, Paris, 1984.

18- LE BLANC, Raymond et *al., L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherche et pratique*, MORISSET, Jean-Paul*(ed)*, Les presses de l'Université d'Ottawa, Canada, 1989.

19- MACKEY, William-Francis., *Bilinguisme et contact des langues*, Editions Klincksieck, Paris, 1976.

20- MOIRAND, Sophie., *Situations d'écrit*, GALISSON, Robert*(ed)*, CLE International, Paris, 1979.

21- REUTER, Yves., *Enseigner et apprendre à écrire,* 1969 ESF éditeur, Paris, 2002.

22- SCHNEUWLY, Bernard., *Le langage écrit chez l'enfant*, Delachaux&Niestlé S.A., Paris, 1988.

23- WESTHEIMER, Patricia-H. et GIBBS, Vicki-Townsend., *Savoir écrire pour rédiger*, Editions chihab, Alger, 1996.

Livres électroniques

1- BOUGUERRA, Tayeb., *Le français au Maghreb: tribulations statuaires et pratiques didactiques* [en ligne], sd, nl.

2- DERADJI, Yacine et *al., Le français en Algérie: lexique et dynamique des langues* [en ligne], De Boeck Université, sd. Sur: C:/Documents and setting/user/Mes documents/Le français en Algérie: lexique et dynamique des langues. (Consulté le 13/10/2008).

3- SEFIANI. Kheira., *Bilinguisme interprétation d'erreurs* [en ligne], sl, nd, p.278. Sur: C:/ Documents and setting/user/Mes documents/Le bilinguisme-Google Recherche de Livre.htm. (Consulté le 12/07/2008).

Articles de périodiques

1- BESIAT, Jean., "Comment subordonner l'enseignement à l'apprentissage", *in* Le français dans le monde, n°349, p38, 39.

2- CAIN, Albane., « Rôle et limites de l’alternance dans l’acquisition des compétences linguistiques et culturelles en classe de langues »*in* revue de didactologie des langues-cultures, n°108,1997.pp.485-494.

3- CASTELLOTI, Véronique., "Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance", *in* revue de didactologie des langues-cultures, n°108, 1997, pp. 401-410.
4- CAUSA, Maria., "Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant: du niveau débutant au niveau avancé", *in* revue de didactologie des langues-cultures, n°108, 1997, pp.457-465.
5- DE HEREDIA-DEPREZ, Christine., "Les représentations du bilinguisme urbain contemporain: le cas parisien", *in* Le français dans la monde, 1991, pp.131-142.
6- DUVERGER, Jean., "De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue", *in* Le français dans le monde, n0355, 2008, pp.25-27.
7- GLOAGUEN, Alexis., "Ecrire en extérieur", *in* Le français dans la monde, 1999, pp.182-186.
8- GOIROUX, Roland et CEBE, Sylvie., "Apprendre à lire et à écrire des mots", *in* Apprendre à lire à l"école, 2006, pp.10-21.
9- PY, Bernard., "Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues", *in* revue de didactologie des langues-cultures, n°108, 1997, pp.495-503.
10- VIGNER, Gérard., "Vers une compétence plurilingue: Apprentissage ou enseignement", *in* Le français dans la monde, n°355, 2008, pp.19-21.

Directives pédagogiques

1- DJILALI, Keltoum., Guide du professeur de première année secondaire Lettres, Office National des Publications Scolaires, pp.2-9.
2- MAHBOUBI, Fethi., Guide du professeur de troisième année secondaire Lettres, Office National des Publications Scolaires, p.4.
3- KEBBAS, Malika et *al.*, Manuel de l'Office National d'Enseignement et de Formation à Distance, ATTATFA, Djillali*(ed)*, ONEFD. P. 2, 3.

Mémoires

1- ZENAGA, Lynda., Difficultés d'ordre cognitif à l'écrit: étude de productions réalisées par un groupe d'étudiants de 2eme année du Département de français à l'Université de Batna, 2006, 105p.Mémoire de magistère, option didactique des langues étrangères, Université de Batna.

Mémoires en ligne

1- SOLTANI, Souhila, Enseignement /apprentissage en classe de langue, sl, nd. Sur:

C:/Documents and Setting/user/Mes documents/Observatoire de la langue française en Algérie.htm. (Consulté le 25/07/2008).

Articles en ligne

1- ALSABRI, Radhwan, "Ressemblances et divergences: obstacle ou aide pour l'acquisition /apprentissage des langues étrangères-Le cas d'une étude contrastive"français-arabe"", Université de Sanaa-Yémen, sur: http://prismelangues.Ustrasbg.fr/IMG/pdf/article-Radhwen.pdf.(Consulté le 19/08/2008).

2- COHEN, Michael BAILLY, Nadine., « L'approche communicative », 4/01/2002, pp.1-6 sur http://flenet.rediris.es/tourdetoil/N Bailly-M COHEN html(consulté le 20/07/2008).

3- HASSANAT, Mohamed, Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français/arabe/arabe/français, *in* Synergie Monde Arabe4 hasanat pdf(consulté le 06/08/2008).

Dictionnaires

1- Dictionnaire, Le petit Larousse Illustré, Paris, 2008.

2- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Jean-Pierre CUQ, CLE international, Paris, 2003.

Séminaire

1- HAMELINE. D, Séminaire: Objectifs/Evaluations, p.1.



Glossaire

Glossaire

Acquisition : C'est la découverte et le traitement de l'information. En l'organisant et la mémorisant pour qu'elle soient reliée aux autres savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant. Cela aboutit à un changement de son interlangue volontaire (système intermédiaire).

Apprentissage : Il consiste à l'appropriation volontaire de connaissances (savoirs et savoir-faire) de l'apprenant, en les mobilisant, afin qu'elles soient utilisées dans le milieu institutionnel, selon les objectifs visés dans chaque aptitude.

Acte de parole : C'est la valeur que prend un énoncé dans le contexte, celui-ci constitue la clé de l'interprétation des énoncés. Vu la difficulté de nommer la valeur illocutoire que contient l'acte en plus du contenu propositionnel, c'est -à- dire l'inexistence de correspondance entre la forme de l'énoncé et la valeur illocutoire. Cette notion d'acte de parole est remplacée par l'acte discursive, interactif ou communicatif.

Automatisme : C'est le résultat obtenu suite à une répétition langagière du schéma stimulus-réponse. Cet automatisme sera destiné que pour des besoins réduits et surtout pour des débutants.

Code : «Selon le sociologue britannique B. Bernstein, le code désigne les manières de parler, de coder les perceptions culturelles de la réalité propres, respectivement aux classes populaires et aux classes moyennes supérieures anglaises.»

Communicationnel : Selon Régis Debray, communicationnel est un concept appartenant aux sciences de l'information et de la communication. En didactique des langues, ce terme représente un critère valorisant l'outil, ainsi que les activités pédagogiques facilitant l'interaction des apprenants.

Cognitif : C'est le fait de mobiliser l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales lors du traitement de l'information provenant de l'extérieur.

Compétence de communication : Selon Hymes. Cette notion désigne la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, c'est-à-dire la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée. Autrement dit la capacité de mobiliser ses savoirs et savoir-

faire, et d’adapter son discours à la situation de communication compte tenu des facteurs externes.

Compétence textuelle : En psycholinguistique, la compétence de communication est appelée « compétence textuelle », se caractérisant par la maîtrise des stratégies illocutoires et discussives.

Contexte : C’est l’ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication valorisant les productions verbales.

Discours : Il s’oppose au texte, du fait que celui-ci est un objet matériel formel et clos sur lui-même, tandis que l’objet socioculturel situé et adressé représente le discours.

Enseignement du FLE: Selon Cuq 1991, l’enseignement du français dans les systèmes éducatifs nationaux en tant que langue étrangère, cependant il est le français langue seconde en cas d’appartenance de certains pays à la francophonie et les situations de bilinguisme hérités de la colonisation française.

Idiome : C’est le synonyme de "langue ", mais plus englobant, il désigne tout moyen de communication linguistique correspondant à des structures étatiques, nationales ou administratives.

Idiosyncrasique : C’est une stratégie d’apprenant, se caractérisant par l’apparition d’énoncés, dont le système n’appartient ni à sa langue d’origine, ni à celui de la langue cible, mais à un système intermédiaire propre à lui, ou "l’interlangue", celle-ci se définit par S-P. Corder (1971) comme un dialecte idiosyncrasique d’une langue pour signifier qu’elle représente un phénomène individuel instable et variable.

Langue étrangère privilégiée : C’est le statut privilégié que prend une langue étrangère, c’est-à-dire considérée comme première langue étrangère obligatoire dans les programmes scolaires.

Langue standard : C’est la langue utilisée dans le cadre institutionnel ainsi que dans le médias.

Langage : C’est la capacité de l’homme de communiquer à l’aide des signes verbaux.

Locuteur : C’est celui qui parle en produisant des énoncés qui seront reçus par le destinataire, c’est-à-dire le premier encode l'énoncé tondis que le deuxième le décode en partageant le même code.

Linguistique appliquée : C'est le secteur des sciences du langage traitant des relations entre ces dernières et les domaines d'activité sociale tel que l'enseignement et apprentissage des langues, traduction,…etc.

Matériaux linguistiques : Ce sont tous les supports authentiques (papier, audio, vidéo,...etc.) destinés à des fins didactiques dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Métalinguistique : C'est une fonction du langage, qui est considéré par Jakobson comme un critère spécifiant la communication humaine de celle de l'animal.

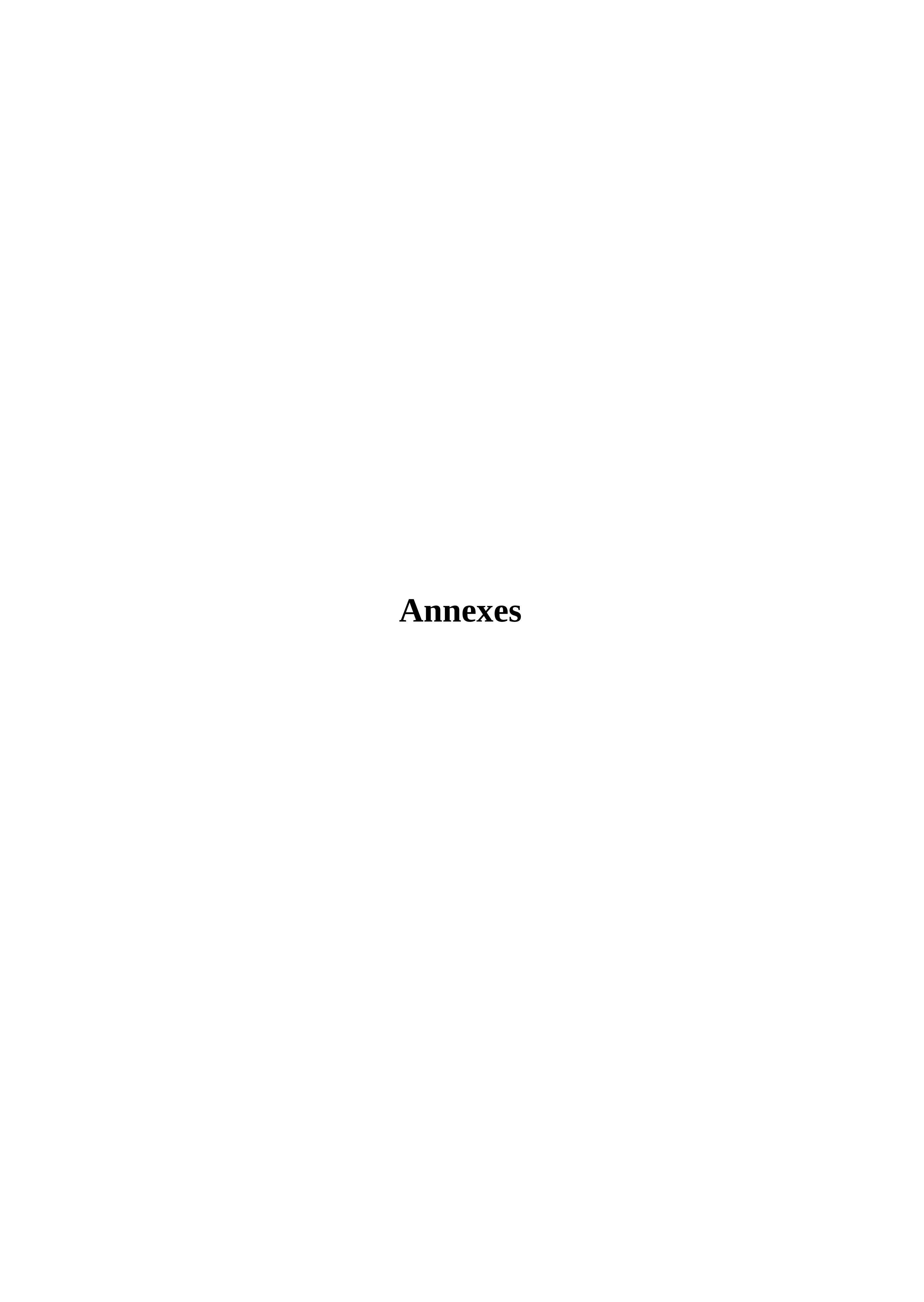
Méthode : En didactique des langues, une méthode est l'ensemble de procédés de mise en oeuvre d'un principe méthodologique unique, tel que « la méthode directe» désignant tout ce qui permet d'éviter le passage à la langue source comme intermédiaire (l'image , le geste , la mimique,…etc.)

Mémoire : C'est la capacité qu'un individu possède pour saisir l'information provenant de l'extérieur et la conserver.

Pragmatique : C'est une partie de la philosophie du langage, elle consiste à étudier les relations entre les signes et leurs utilisateurs.

Processus mentaux : C'est l'enchaînement d'une suite d'opérations élémentaires telles que les opérations d'une fonction cognitive à propos du traitement de l'information en vue de la comprendre.

Simulation : C'est une activité d'apprentissage dont le but est de produire une situation de communication d'une manière authentique, tout en insérant les savoirs savoir-faire linguistiques communicatifs et culturels nécessaires pour l'apprenant.



Annexes

Annexe n°01

Texte

Appel des pacifistes

Nous sommes à l'aube de l'an 2000.

Nous pouvons aller de l'avant avec l'extraordinaire aventure des sciences et de la culture, de la liberté et du bonheur.

Notre vie est enthousiasmante. Elle peut être belle.

Nous refusons qu'elle soit mise en danger par une incroyable accumulation d'armements. Des intelligences, des talents, des énergies, servent à fabriquer des engins de mort capables d'anéantir la civilisation toute entière. **C'EST ABSURDE!**

Des sommes fabuleuses sont englouties pour la mort, alors que la vie en a besoin. **C'EST INJUSTE ET INHUMAIN!**

Le prix d'un seul missile intercontinental permettrait à 50 millions d'enfants de manger à leur faim pendant un an.

VITE, IL FAUT DESARMER!

La variole pourrait être définitivement vaincue si 10 minutes des sommes consacrées pour la guerre l'étaient pour la santé.

ARRETONS CETTE COURSE INSENSEE!

Nous pouvons faire quelque chose. Refusons d'assister impuissants à l'escalade de la terreur: Nous exhortons tous les hommes à lutter de toute leur force pour le désarmement.

Nous pouvons gagner car nous sommes à travers le monde presque unanimes.

Luttons pour que les gouvernements s'assoient et discutent.

Luttons pour qu'ils remplacent la recherche de l'impossible équilibre de la terreur par celle d'un désarmement équilibré entre tous les pays.

Luttons pour qu'ils décident de ne plus construire de nouvelles armes nucléaires.

DECRETONS LA MOBILISATION GENERALE POUR LA PAIX!

Faisons la chaîne: unis, nous pouvons être plus forts. La paix doit triompher.

C'EST LE GENEREUX PARI QUE NOUS GAGNERONS!!

Un groupe de pacifistes

Mots expliqués:

1- Pacifistes: partisans de la paix; non -violents.

2- Notre vie est enthousiasmante: notre vie est passionnante.

3- accumulation d'armements: addition; entassement d'armements.

4- engins de mort: des machines qui tuent.

5- des sommes fabuleuses sont englouties: d'immenses sommes d'argent sont dépensées pour la fabrication des armes.

6- escalade de la terreur: la montée, l'augmentation de plus en plus grande de la peur.

7- missile intercontinental: fusés qui est lancée d'un continent peut en atteindre un autre.

Annexe n°02

Consigne: A l'occasion de la journée nationale de la paix, rédigez un appel dans lequel vous inciterez vos camarades pour les pousser à réagir face aux guerres, et pour dire "Non" à la guerre, "Oui" à la paix (tout en s'adressant aux responsables de la destruction de ce beau monde).

Remarque: Respectez la structure de l'appel (la partie expositive, argumentative et enfin l'appel proprement dit).

Menzer Samira

Prodiction écrite n° (1)

La paix c'est trés important dans tout homme parce que la paix c'est la vie et la vie est une temps qui vive un homm en un vie belle et de culture et liberté élevé, c'est à dire la paix c'est tout la vie et la vie contre la guerre parce que la guerre c'est la mort cappables et aboutit a dangé á tout l peuple parce que elle aboutit à malades comme lesnucleares comme hirochima et nazaqui et la guerre est un grand ~~appel~~ probléme parce qu'elle anéatissement les famille et devene orphe les enfant et c'est la cause de diffusion les crises des pays et la famine et le pouvréte mondial c'est à dire la guerre c'est la cause de détruit les peuples et les civilisations et les génération a cause de violance de la guerre, et je demande et jé apple e j'exhorte à mes camarade pour évité est stoper la guerre parce que : mon devise c'est : "Non" à la guerre et "Oui" à la pai

Votre camarade

Menzer Samira.

171

Rahma
Naih

Appel a mes camarades

La paisi, un mot qui se compose du 4 laitre, mais elle aveil plusieur but, plusieur sens avait une importance estraordinaire dans la vie d'humanité.

Aujourd'hui en veuse que le monde recevoir un mot qui est trés danger c'est "la guerre" ce mot baser sur plusieur mots: La violence, la peur, la mort, et aussi le nucleare. tout ces espression composé la gurre qu'elle cause des tremblement dans tout le monde (Irag, palastine, l'occidental sahara).

Il faut que nous arrètons c'est espression de ne pas deffuser.

Et ce que en peut vivere dans ce gurre?

Et ce que en peut met un relation entre la gurre et la paise?

Non, c'est pour cellui la j'incite tout mes camarades pour lutter la gurre et pour dire "Non" à lagurre, "Oui" à la paise

en peut le faire grâce a vous, pour vivre dans le calm et dans la trangélité.

metter sur que la vie sans paisi et rien

votre camarade
Naih Rahma

172

La paix, cette mot sa me dit La liberter, la joyeux, la facilité de vie belle c'est pour ça il faut édil entre nous et nous, refusons les guerres difinitifment. comme sa la vie être belle.

La guerre est un mot que dore, la triste, la Feblesse en tous les faces de vie, la more, la pauvreuse ... ect.

il y a beaucoup des hommes qui a soufrent de la pauvre et les maladiers dificil ~~et~~ et cette cause c'est les guerres.

comme un exemple la guerre d'Algerie il y a 1,5 milion mores et boucoup des blicés plus de sa l'Algerie est un payies dans le ciecle de متخلف ....

les guerres c'est la cause des morres dans hiroshima et nakazaki, ~~dans cette~~, l'USA éclata une bombe atomike dans cette pays آثار beaucoup des morres et des blicesors et des maladies, parce que les enfans التي انتهت منها.

Je dit qui la guerre est un problème il faut نبذها et dit non pour la guerre.

HANFER
Abed Allatif

Annexe n°03

Exercice (01)

Les paragraphes ci-dessous sont des extraits de plusieurs appels différents. Classez-les selon qu'ils représentent la partie expositive, argumentative ou l'appel proprement dit. Justifiez votre réponse.

Extrait (01)

Nous appelons les citoyens d'Europe ainsi que leurs représentants à prendre dès à présent, les mesures nécessaires à la mobilisation des forces de résistance contre la guerre. Des manifestations d'envergure sont prévues dans de nombreux pays à travers toute l'Europe dans les prochaines semaines. Nous exhortons les mouvements de chaque pays d'Europe à suivre sans plus atteindre ces initiatives.

Extrait (02)

Dans un cours d'histoire classique, le professeur n'indique souvent que les grandes victoires des armés et des généraux. Ce terme de «victoire» est un terme essentiellement militaire ou en tout cas lié à l'idée de combat, de violence, apparemment donc tout à fait le contraire de la notion de paix. Paix signifie l'absence de combat, de violence, d'armes, de morts, de guerres. De quel genre de victoire vaut-il mieux alors parler ?

Extrait (03)

Les conséquences de cet état de choses sont doublement angoissantes. D'une part, elles font planer sur le monde la menace d'une hécatombe sans précédent. En effet les radiations atomiques ne connaissent pas de frontières:aucun pays, aucun peuple n'est désormais à l'abri des effets d'un conflit nucléaire majeur.

D'autre part, les immenses ressources humaines et matérielles, affectées aux industries d'armement et à la recherche militaire, sont de ce fait détournées de la lutte mondiale contre la pauvreté qui accable tant de peuple. Ainsi **500 000** ingénieurs et chercheurs consacrent leurs talents et leurs énergies à affiner les techniques de morts.

Partie expositive	Partie argumentative	Partie exhortative «l'appel»

Exercice (02)

* Réorganisez correctement les passages ci-dessous pour retrouver le texte de la proclamation du 1er Novembre 1954 (Algérie). Il s'agit d'un appel. (CF. archives d'Algérie. Les dossiers de la révolution n°01, novembre 2004, p.52).

* Pour vous aider, posez vous des questions. Qui est l'émetteur de cet appel? A qui s'adresse t-il ? Quelle est la situation négative ? Que propose l'émetteur au destinataire pour améliorer cette situation ?

* Recopiez le texte une fois reconstitué en faisant attention à la présentation.

1- Pense à ta situation humiliante de colonisé avec le colonialisme, justice, démocratie, égalité ne sont que leurre et duperie.

2- Vive l'armée de libération !

3- Vive l'Algérie indépendante !

4- Peuple algérien,

5- À tous ces malheurs, il faut ajouter la faillite de tous les partis qui prétendaient te défendre. Au coude à coude avec nos frères de l'est et de l'ouest qui meurent pour que vive leur patrie, nous t'appelons à reconquérir ta liberté au prix de ton sang. Organise ton action aux cotés des forces de libération à qui tu dois porter aide, secours et protection. Se désintéresser de la lutte est un crime. Contre casser l'action est une trahison.

6- Dieu est avec les combattants des justes causes et nulle force ne peut les arrêter désormais, hormis la mort glorieuse ou la libération nationale.

Annexe n°04

Exercice (03)

* Lisez les phrases suivantes puis complétez la grille.

- «Nous pouvons offrir de l'espoir à l'humanité toute entière».
- «Nous pouvons bâtir une culture de la non-violence».
- «Nous devons l'honorer mais nous devons surtout en suivre l'exemple».
- «Il faut introduire officiellement la formation de la non-violence et de la paix à tous les niveaux des systèmes éducatifs».
- «Il faut que tous les citoyens algériens se mobilisent pour rendre à Alger sa beauté d'autan».

Verbe	**Met l'accent sur**		
	Les capacités du destinataire	La nécessité de l'action	Les obligations morales du destinataire
Pouvoir			
Devoir			
Falloir			

Exercice (04)

* Recopiez puis complétez les textes suivants par le verbe de modalité qui convient

a) Nous …………………surveiller les réserves naturelles pour que la chasse y soit interdite et que les animaux trouvent la nourriture, les espaces et le calme nécessaire pour vivre et se reproduire. Il ……………..aussi combattre la pollution qui provoque des dégâts de plus en plus graves touchant les animaux, les hommes et les plantes. Ainsi, pour protéger efficacement les animaux, nous ……………….préserver les réserves naturelles et en créer de nouvelles.

b) Pour combattre la violence, il ……………….d'abord en connaître les causes en incitant les parents et les jeunes à participer à des ateliers sur la violence collective. Nous ………………..en outre créer des vidéos, des dépliants, des affiches et des sites Internet pour les informer des conséquences de ce phénomène social. Nous ………..enfin mettre sur pied des programmes contre la violence et l'intimidation connues par et pour les jeunes

Exercice (05)

Lisez les énoncés ci-dessous, puis complétez le tableau.

1- J'appelle chacun d'entre-vous à participer à une compagne de solidarité.

2- Nous exhortons les Etats à renoncer à la force dans les relations internationales, à mettre un terme à la course aux armements, à éliminer les armes.

3- Nous déclarons la première décennie du nouveau millénaire «Décennie pour une culture de la paix et de la non-violence».

4- Nous nous engageons envers nos enfants et les jeunes qui attendent beaucoup de nous.

Enoncés	Le locuteur agit en parlant	Le locuteur exprime un engagement	Le destinataire est précis	Le verbe souligné est		
				Au présent de l'indicatif	à la $1^{\text{ière}}$ personne du singulier	à la $1^{\text{ière}}$ personne du pluriel
1-						
2-						
3-						
4-						

Exercice (06)

* Complétez par le verbe qui convient: prier – demander – appeler – conseiller – inciter.
* N'oubliez pas de conjuguer le verbe au temps et au mode qui s'impose.

-Pour réserver notre environnement, nous ………………….à tous les citoyens de lutter sans cesse contre toute forme de pollution.

-Entant qu'ami, je vous ……………d'être très prudent avec cette personne qui ne me parait pas nette.

-La section syndicale………………..les travailleurs à une journée de protestation.

-Je vous ……………… d'accepter mon aide, je vous la propose très sincèrement.

-La publicité permet d'…………les consommateurs à acheter les produits.

Exercice (07)

* Complétez la grille suivante en mettant une croix dans la case qui convient.
* N'oubliez pas de souligner le verbe qui vous permet le classement.

Enoncés	Enoncés à l'impératif (injonction pure)	Verbe performatif (appel)	Verbe de modalité (directive)
- Je te demande de travailler sérieusement. - Vous devez vérifier votre monnaie avant de quitter la caisse. - Ne te frotte pas les yeux avec ce mouchoir sale. - Luttons sans cesse contre toute forme de pollution. - Nous vous recommandons de bien suivre nos conseils.			

Exercice (08)

* Transformez les énoncés ci-dessous en employant les verbes performatifs qui conviennent.

a) Il faut éviter le gaspillage des ressources non renouvelables et exploiter rationnellement celles de la terre.

==>

……………………………………………………………………………………………………..

……………………………………………………………………………………………………

………

b) «Je ne dis pas à l'Emile: apprends l'agriculture. Il la sait, je lui dis donc: cultive l'héritage de tes pères mais si tu perds cet héritage ou si tu n'en as point, que faire ? Apprends un métier».

J.J Rousseau, Emille, livre III

==>

……………………………………………………………………………………………………..

…………………………………………………………………………………………………….

……………………………………………………………………………………………………...

……………………………………………………………………………………………….

Annexe n°05

Exercice (09)

Dans chacune des listes suivantes, chassez le mot intrus après avoir identifié le thème qu'ils expriment:

Liste (a): justice, catastrophe, tuerie, massacre, injustice, violence, armement, conflit mondial, déséquilibre, génocide, combat bataille, lutte, terreur.

Liste (b): martyrs, soldats, combattant, résistant, moudjahid, pacifiste, armé, colon, officier de police, colonel, conquérant, ennemi, meurtrier, assassin, criminel.

Liste (c): arme, radiations atomiques, bombes nucléaires, armes à feu, pistolet, fusil, fusil-mitrailleur, missile, feu d'artifice, armes nucléaires, engins de morts, moyens de destruction massive.

Exercice (10)

Cherchez les synonymes des mots donnés dans des listes, dans les extraits suivants:

Liste (a): Culture de la non-violence.

Extrait (01): Nous adressons cet appel à tous les chefs d'états, afin que l'Assemblée Générale des Nations Unies déclare qu'au début de la décennie, l'année 2000 soit déclarée «Année de l'éducation à la Non-violence».

Liste (b): anéantissement de la civilisation.

Extrait (02): Nous, citoyens et citoyennes Algériens, nous refusons la destruction massive de notre culture et notre civilisation.

Liste (c): L'indulgence du peuple est un signe de modernisation.

Extrait (03): La tolérance est nécessaire pour que la paix règne entre les peuples.

Exercice (11)

- Distinguez les différents sens du verbe «construire» en reliant chaque expression au verbe qui convient.
- Ces verbes ont-ils le même sens?

Expressions	Verbes
1- Construire une maison.	a) Imaginer.
2- Construire un bateau.	b) Monter.
3- Construire une intrigue.	c) Elaborer.
4- construire un piège.	d) Tracer.
5- Construire un schéma.	e) Edifier.
6- Construire un roman.	f) Bâtir.

Exercice (12)

1/ Soulignez le mot répété dans chacune des phrases suivantes:

2/ L'a-t-il le même sens ? Pourquoi ?

a) Le fleuriste a composé un bouquet de fleurs.

b) Le riz compose l'essentiel du menu.

c) l'eau compose la majorité du globe terrestre.

d) J'ai composé le numéro de téléphone de mon ami.

Exercice (13)

Même consigne que l'exercice n° (12).

a) Cette rue aboutit à la mosquée.

b) J'ai abouti à des résultats moyens.

c) Notre projet a abouti.

d) Cette conduite (comportement) aboutit à la ruine.

Annexe n°06

Exercice (14):

Trouvez le champ lexical de la "paix", et "la guerre" en les classant dans le tableau suivant:

Anéantir / massacrer / liberté / exterminer / génocide / détruire / bonheur / danger / terreur / armement / entente / accord / pacifiste / désarmement / bombe atomique / missile / violence / bataille / justice / feu d'artifice / destruction massive / construire / bâtir / concorde civile / abattre / démolir / tranquillité / calme.

Paix	**Guerre**

(Exercice 15)

Recherchez dans les extraits suivants l'antonyme des mots soulignés:

Extrait (01):

Je n'aime pas la guerre. Je n'aime aucune sorte de guerre.
Ce n'est pas par sentimentalité. Je ne sais pas si c'est une qualité ou un défaut.

Extrait (02)

La majorité des hommes est attirée par l'horreur: elle se sent capable d' y vivre et d' y mourir.

Extrait (03)

Malgré toute son horreur, si la guerre était utile, il serait juste de l'accepter. Mais la guerre est inutile et son inutilité est évidente.

Extrait (04)

Qu'elle soit défensive, offensive, civile, pour la paix, le droit pour la liberté, et la succession des guerres dans l'histoire prouve bien qu'elles n'ont jamais conclu puisque il a toujours fallu recommencer les guerres.

Exercice (16)

- Complétez les phrases suivantes par les verbes qui conviennent:

Abattre / démolir / exterminer / raser / supprimer / détériorer / ruiner / détruire.

a) Pour préserver les forets, il faut éviter d'……………les arbres.

b) Le Wali d'Alger a ordonné de …………………les vieilles bâtisses qui tombent en ruine.

c) Les autorités doivent……………les bidonvilles qui nuisent à la beauté de la capitale.

d) Nous devons………………….l'utilisation des sachets noirs qui sont nocifs pour la santé.

e) Il faut combattre la pollution qui………….la couche d'ozone.

f) La chasse abusive risque d'…………….les animaux en voie de disparition.

g) la non vigilance des malades a …………… leur santé.

h) les armes nucléaires ont ………………….les monuments historiques.

Exercice (17)

* Complétez les énoncés par les termes qui conviennent: accord / concorde / tolérance / pacifique.

a) L'………doit être unanime pour construire une culture de la non-violence.

b) Pour mettre fin aux guerres nous devons trouver des solutions ……………

c) Pour ramener la paix en Algérie, le Président a instauré la ………..civile.

d) Pour éviter que les conflits éclatent au sein des établissements scolaires, les administrations et les enseignants doivent faire régner un esprit de …………….entre les élèves.

Annexe n°07

Exercice (18)

Pour éviter la répétition du mot "armes", on l'a remplacé par d'autres termes ou substituts. Relevez-les.

Texte

Nous refusons que les gouvernements fabriquent les armes pour tuer les gens, nous refusons que les intelligences et les talents de l'homme servent à fabriquer les engins de mort capables d'anéantir la civilisation toute entière, luttons contre les moyens de destruction massive causant des massacres inhumains, luttons contre tous les instruments d'attaque et de terreur, luttons contre toute machine destinée à des fins non pacifiques, luttons contre tout matériel conduisant à la mort et à la ruine de ce beau monde.

Exercice (19)

Les mots soulignés portent-ils un sens dénoté (1er sens) ou un sens connoté (sens caché)? Distinguez le sens de chaque mot souligné.

1) Les guerres conduisent à la ruine.

2) Pendant notre visite à Bidjaïa, nous avons vu les ruines.

3) Le bombardier a bombardé toute la ville.

4) le journaliste a bombardé le ministre de l'intérieur.

5) Les soldats ont gagné la guerre, car ils étaient armés.

6) Pour trouver un emploi, il faut être armé.

7) Cette guerre est meurtrière.

8) Cette prisonnière est une meurtrière.

9) L'agent de police a fait une attaque à main armée.

10) Le ministre a bien répondu aux attaques de la presse.

Annexe n°08

Exercice (20)

Cherchez à l'aide du dictionnaire les mots de la même famille des termes suivants:

1) guerre.
2) Pacification.
3) Arme.

Annexe n°09

Exercice (21)

Les mots suivants sont en vrac (désordre), Mettez les en ordre pour construire des phrases dotée d'un sens, puis classez-les dans le tableau ci-dessous:

Liste (a): aime / je / guerre / la / n' / pas.

Liste (b): pouvons / vivre / nous / paix / la.

Liste (c): refuser / la / je / guerre.

Liste (d): l' / homme / le / a / droit / vivre / liberté / de / la

Liste (e): Il / inutile / est / guerre / la / accepter / d'.

Liste (f): guerre / tué / a / la / hommes / les.

Liste (g): appelle / je / vous / solidaire / d' / être.

Liste (h): solidarité / est / chemin / la / le / à / conduit / l' / amitié / qui.

Liste (i): déteste / guerre / je / la.

Liste (j): inutile / guerre / la / est.

Liste (k): nucléaires / armes / les / civilisation / anéantissent / la.

Liste (l): refusons / la / nous / terreur / la / guerre / de.

Liste (m): paix / doit / la / triompher.

La guerre	**La paix**

Annexe n°10

Exercice (22)

-Les phrases suivantes sont dans le désordre. Mettez les en ordre pour construire un paragraphe cohérent.

1- Gandhi a réussi à obtenir l'indépendance et le départ des troupes anglaises sans avoir tiré une seule balle.

2- Grâce auxquelles il a fait reculer les soldats anglais armés jusqu'aux dents.

3- Cet homme, pacifiste convaincu, a inventé des stratégies.

4- Le moyen le plus souvent utilisé par lui pour arriver à ses fins était la grève de la faim.

5- Alors une victoire de la paix, sans verser le sang est plus grande que toute victoire remportée sur un champ de bataille.

- Après avoir mis de l'ordre à ces phrases, dites de quoi parle-t-on dans ce paragraphe? Justifiiez votre réponse en relevant les mots qui le montrent.

- Gandhi, est-il pour ou contre la guerre? Et comment il a réagi face aux troupes anglaises ?

Exercice (23)

* Complétez le texte suivant à l'aide des mots: bombe, alerte, président, guerre, appel, nucléaire.

Texte **Le projet Manhattan**.

En 1939, la ……………. a déjà débuté en Europe quand Albert Einstein ……….Roosevelt sur les risques de voir Hitler disposer bientôt d'une ………….atomique, Le ……………..américain va alors engager son pays dans un programme de recherche…………………

D'abord limité, ce programme, connu sous le nom de code Manhattan projet, passe à la vitesse supérieure au début de 1942. Dans le plus grand secret, l'Amérique fait alors …………………..à tout ce qu'elle compte de cerveaux. Les scientifiques européens exilés lui fournissent une aide déterminante.

Dans cette course contre la montre, où les Etats-Unis partent de Zéro, pas moins de 150 000 savants, ingénieurs, techniciens et industriels sont mobilisés.

- Après avoir complété le sens des phrases composant le texte, dites qu'elle en est l'idée générale ?et dégagez le thème de ce texte.

- Relevez le mot qui exprime l'appel.

Annexe n°11

Exercice (24)

Dites si les phrases suivantes sont grammaticales ou agrammaticales, et déterminez leur acceptabilité.

1- Le fait le plus refuse par la paix.
2- Parce que la guerre était pas travaille le monde est la public.
3- La paix est un aboutir il la belle.
4- Et les gouvernements duront sur nombreux par les opprimes.
5- Et plusieurs des autres guerre.
6- Mais la paix une chose responsable.
7- Ce point exprime le trac et les points malheureuses.
8- Un sel main qui achètes tout les conséquences.
9- Parce que rédiger les travailles à les pays.
10-Il faut que nous arrêtons c'est expressions de ne pas deffuser.
11- Est la liberté compose la civilisation.
12- La vie est une temps qui vivre un homme.
13- Alors fait mieux pour la vie.

Annexe n°12

Exercice (25)

Faites la traduction du texte suivant en français.

نداء لإيقاف الحروب

أيها الشعوب في جميع أنحاء العالم، أن شعار الحرية غالي الثمن، لان الإنسان عان الكثير من الظلم والحروب المدمرة. فالعيش في سلام ووئام يعني الحياة المستقرة والخالية من الرعب والمشاكل.

نحن جماعة السلم نرفض أن تصبح بلادنا مسرحا للعنف والمجازر الجماعية واستغلال ثرواتها بسبب الحروب واحتلال الدول الغربية لبلداننا العربية.

نعم، هناك دول كثيرة عانت من الظلم والخضوع، وشعوب جردت من ادني حقوقها، كم من عائلة فقدت أفرادها ورملت نساءها وقتل أطفالها بسبب الحروب؟

لذا نناشد ونطالب حاكمين كافة الدول وكذا الشعوب العربية لمد يد المساعدة والوقوف كرجل واحد ضد المحتل معا لنفكر في مستقبلنا ومستقبل الجيل القادم.

Simati
Simaken

La traduction

Le 23/12/2003

Appel pour stoppé les geurres

A tout les peuples dans le monde entier, le principe de la liberté est très cher ; parceque l'homme est souffrire de l'injustice et les geurres destroyer et vivre dans la paise et le concorde c'est à dire la vie stable et dépourvue de le frayeur et les probléme.

Nous étions un groupe de pacifistes qui refusons à prendre mes état une paturage de la violence et les massacres générale et exploité ses fortune a cause de les geurres et l'exploi d'état occidentale dans l'état arabe.

Oui, Il y a beaucoup d'état souffrir de l'injustice et soumettre et Ils démudent don les simple droit, et combien de famille perdrent tes individu et veufent tes femmes et massacrent tes enfant a cause de les geurres ?

Nous appelons et nous demandons tous les gouvernement et tous les peuples arabe pour donne la main de l'assistance, et se mettre debout comme un seul homme contre l'occupation.

Allez, tous le monde, nous penssons dans mes futureset dans le future de le prochain génération.

un groupe de pacifistes

189

Annexe n°13

Texte

Contre la guerre

Je n'aime pas la guerre. Je n'aime aucune sorte de guerre. Ce n'est pas par sentimentalité. Je ne sais pas si c'est une qualité ou un défaut: c'est un fait. Je déteste la guerre. Je refuse de faire la guerre pour la seule raison que la guerre est inutile

Ce qui me frappe dans la guerre ce n'est pas son horreur: C'est son inutilité.

La majorité des homme est attiré par l'horreur: elle se sont capable d'y vivre et d'y mourir. Il n'y a pas d'autre vraie raison à la continuelle acceptation de ce qu'après on appelle le martyre et le sacrifice. Et j'ajoute, que malgré toute son horreur, si la guerre était utile il serait juste de l'accepter. Mais la guerre est inutile et son inutilité est évidente. Qu'elle soit défensive, offensive, civile, pour la paix, le droit pour la liberté, et la succession des guerres dans l'histoire prouve bien qu'elles n'ont jamais conclu puisqu'il a toujours fallu recommencer les guerres.

Elle devait être la guerre du droit. A-t-elle créé le droit?

Non. Elle devait être la dernière des guerres. Elle l'était? Non, on nous prépare de nouvelles guerres; elle n'a tué que des hommes inutilement. Je consens à faire n'importe quel travail utile, même au péril de ma vie. Je refuse tout ce qui est inutile et en premier lieu toutes les guerres car c'est un travail dont l'inutilité pour l'homme est aussi claire que le soleil.
.

Jean Giono
Ecrits pacifistes, Editions Gallimard, 1938.

Annexe n°14

Dans cette journée qui représente la journée national de la paix ce derme cest importation pour une vit confortable parce que la paix fait legerlete entre l'homme et sa fait le jore et la belle vie. est pour obtenir cette paix il faut netoyer le monde de toutes ces contre la paix comme la guerre qui fait la triste dans le monde est la cause de ces guerres sont les fortunés de pays que possede les payes comme le pitrol est ces guerres fait baucoup des degats comme le nombre catastrofiqu de victime de la guerre et il fais baucoup des malade. Alor a toutes ces connsecanse j'apple vous pour mei un barage ou un stope pour la guerre dans le monde. Alore fait mieu pour la vie

G5: Soltani Yasser
Hanfer Abd Allatif
Barket Sami
Zemouri

191

Belaid Manal, Anouine Imane, Ben Salah Mouhemed Amine ; chaâbna Youene
4

La guerre ! la guerre se fathe, egorge, tue. elle a un qui sive sante selement de désastre et faire le mol et massacre elle est mise en accusation Vraiment cette très grand force lesse des très grand effecte.

Nous pouvons faire le bien, nous pouvons être bien que metenent bien sur ensamble parce que ensamble et main par main en peuse faire le possible.

ujourd'hui et a notre époque avec tout se progression et cette sivilisation an peuse pas faire le changement pour quoi ? selement parce que on na pas des but pour faire mieuse la vie et belle et elle doit être très belle sont guerre imagine nôt rève être une verite mes bien sur si on peuse. on doit changer cet rèves pour deven des veriti on doit la vivre.

Aller ! quesque ne vous atons il faut que comencer metenent il faut que nous pretendrons nôt drot de vivre la paix et la liberter.

Annexe n°15

[illegible]

Joye ! ouche le présedent du monde a être trouver
un tres bonne cadeau a fin de se travail avec le chausur
d'un nôble journaliste a cause de tout se qui a fais nous
nous somme tout contre la guèrre, et contre tout qui ont ave
elle.

la guèrre elle massacre! se battre! .... égorger!
tue des milier de persones, elle detruit nôt rêve
de plus élle detruit des maison pour quoi ?
A cause de cette guèrre nous somme retard plusier année nous
somme vert l'autre de 2009 mes nous vivons une époque
avec notre civilisation elle porteuse de graves incertitudes
et d'immenses espoirs, on peux fais changer tout sa
ses pas un choise mes il faut changer tout sa.

j'appelle tout se qui les responsable
je demande a tout se qui ont gacher notre vie d'être
responsable

et j'exhorte tous les pacifiste a partisiper à une
compagne de Solidarité pour la paix pour vivre la
liberté et le Bonheur

Menzer Samcha | Appel à mes camarades

La vie est une valeur diamantte pur tout les hommes parce que la vie est la paix, c'est a dire la paix est la vie avec belle libration

La paix ce continue la vie et cet vie contre la guerre puisque la guerre est une colonisation qui nuis les hommes et détrouvi les pays.

La guerre aboutit à la mort sons doute, et les armes de la guerre comme les nucleares de hirochima et Nagazaki Eclle aboutit à les malades et les blesses dangereuse comme les asmatiques contre les nucleares, c'ést à dire la guerre est un grand problemes a tout les homme et les pays a cause des diffusions les crises des pays et le pouvérete mondial on peut dire la guerre c'est la cause de détrouvi les peuples de la violance et le peur.

Nous controns tout ça parce que ça c'est la violance et la corruption de la pays

Donc J'k exhorte à tout les peuples à tout mes

194

camarades à tout les presidance pour evitez la guerre en le future et stopez tout les guerre Aujourd'hui de tout le monde, comme Filistine et El irake et choisissez la bane choie c'est la paix mondial et spécial parceque ça est le droit de tout les hommes de monde.

Soltane Yasser

Comme à l'[illegible] de l'an 2014 [illegible] 53 ans sont passé après l'indépendance de l'Algérie et l'occasion de la journée de la paix ou la journée de la victoire qui est un terme essentiellement militaire ou liés à l'idée de Combat, de la violence Donc le mot guerre est toute a fait le Contraire de la paix qui Signifie l'absence du Combat ou de la violence. Donc de quel genre de victoire veut-il nous parler ? Ou Quelle sont les Conséquences de Cette guerre qui va nous Conduire à la fin du monde

- Nous pouvons aller a l'avant avec une extraordinaire vie Sang violence ou faire Couler du Sang Donc nous refusons qu'elle soit mise en danger par une incroyable accumulation d'armes Car les Consequences de Cet état sont Doublement angoissante D'une part elles font planner sur le monde la menace et l'horreur En effet les radiations atomique ne Connaissent pas de frontière ~~Donc aucun pay n'est Desormais à l'abris de Ces effets.~~ D'une autre part les immenses resources humaines et matérielles sont détournées de la lutte mondiale Contre la pauvreté qui accaple tant de peuple. En plus et Sans oublier que la guerre Conduit à la pauvreté. En effet les état unis a vendé plusieurs usines et hôpiteaux pour acheter et fabriqué la bombe atomique.

Il faut desarmer. Arretons Cette Course insensée nous pouvons changer le monde en refesons le gouvernement qui fabrique les armes pour tuer les gens. Nous refusons les intelligent qui fabrique les engins de la mort. Nous pouvons offrir de l'espoir à

l'humanité toute entière

- J'appelle tout les responsables qui on gaché notre vie et qui ont enlever le sourire des gens de Changer leur Comportement

J'appelle les Citoyens a prendre les mesures necessaire pour mobiliser la guerre à travers tous le pays -

Decretons la mobilisation generale pour la paix, faisons une chaine unis et Solide qui pourra nous rendre plus fort.

On nous engageons Nous pouvons reussir à éliminer Cette Stratégie

La paix doit triompher et que dieu le plus grand soit avec nous -

Appel pour la paix

- La paix est quelque chose beau et magnifique, chaque personne ne peux pas vivre la violence parceque elle n'abouti pas à le calme pour ça, la vie sans paix n'a p de valeur, et les hommes ne peuvent pas être heureuse surtou avec l'instabilité d'aujourd'hui

Dans notre époque, l'être humain souffre beaucoup, à cause des guerres, car cela detruit savie et menace aussi celle de ces enfants, et l'exemple que je donne est la guerre de Iraq car le président d'Amérique tué et détruit ce d'eau pay quar le armes nucleaires le resultat de cet violence est des miliers de personn tué genoucle, aussi les enfants se trouvient sans maisons e sans famille parceque ses parents sont tué, en outre les gueu causent la destruction de la civilisation comme l'exemple de l'Algerie, car la france detruit mon pays et les gens dans le pay ne peuvent pas faire des études, et aller à l'ecole, donc ils ne sont pas cultivé, pour cela je dit : vous pouvez agir et change le monde par la solidarité, la fraternité et l'amour, Oui la p doit triomphe par la lutte des responsables de la guerre comme george Bouch qui frape les autres peuples, il faut combattre l'inemi sans tué, et sans détruire ce beau monde.

Alors, j'exhorte et ge prie tout le monde de régir face à la guerre et aussi de aider les enfant, les vieus et les pauvre, allez changez le monde!

Naïli Rahima

198